



El audiovisual y la educación para el desarrollo

*Del entretenimiento
a la participación*

ver vídeo

El audiovisual y la educación para el desarrollo

Del entretenimiento a la participación

Jorge Sebastián Lozano (coordinador)

Mainel
Fundación

Fundación
Investigación
Audiovisual
fiA

 **GENERALITAT VALENCIANA**
CONSELLERIA D'IMMIGRACIÓ I CIUTADANIA

Edita: Fundación Mainel, 2009

© de esta edición:

Fundación Mainel.

Plaza Porta de la Mar 6, 8. 46004 Valencia

www.mainel.org

© de los textos: los autores

© de las imágenes:

Tus Ojos (pp. 50-51)

CERAI (pp. 76-79)

Cinema en curs (pp. 93-102)

Traducción de textos al valenciano: Ferran Pinilla

Valverde y Vicent Gimeno Bosch (profesores

de la Universidad Católica de Valencia

“San Vicente Mártir”)

Imprime: Toni Burguera s.l.u.

ISBN: 978 84 95947 20 8

Depósito legal: V-4014-2009

Contenidos

Julio Montero Díaz: <i>El audiovisual, la educación para el desarrollo y el entretenimiento. Algunas herramientas conceptuales básicas</i>	7
Javier Erro Sala: <i>Reinventar la educación para el desarrollo desde la cultura audiovisual</i>	13
Eloísa Nos Aldás: <i>La conducta audiovisual de las ONGD. Educación para el desarrollo, comunicación y eficacia cultural</i>	31
José Manuel García Serrano: <i>Aula Tus Ojos: cine y educación para el desarrollo. Cómo participar en una aldea global</i>	47
Jesús de la Llave Cuevas: <i>Pensando la sociedad desde el cine. El papel del cine como configurador social</i>	61
<i>El audiovisual social en CERA. Los Latidos de la Tierra y Retratos en los Confines del Mundo</i>	73
Núria Aidelman Feldman y Laia Colell Aparicio: <i>Experiencias del cine en la escuela y el instituto. A partir de Cinema en curs</i>	89
Paqui Mateos Pizarro y Luis Lizama Fuentes: <i>Yourvid: Aprendizaje visual y solidario</i>	105
Daniel Muñoz López: <i>Educación para el desarrollo y audiovisuales en UNICEF Comité Español</i>	121

Este volumen es resultado del seminario con el mismo título, celebrado en Valencia del 21 al 23 de julio de 2008. En primer lugar, el curso ofreció medianamente ponencias teóricas un estado de la cuestión, desde diversos enfoques disciplinares y organizativos (universidad, empresas, entidades no lucrativas). Además, se presentaron experiencias de organizaciones que trabajan en el sector. Lógicamente, tanto en un caso como en el otro sólo pudo hacerse una selección en un panorama muy amplio y rico en posibilidades.

Se recoge aquí, a su vez, una selección parcial de lo presentado en las conferencias y las mesas redondas durante aquellos días. Además, se ha invitado a colaborar a Javier Erro, que no participó en el curso pero cuyas reflexiones en otros foros fueron el punto de partida para nuestro trabajo.

Con el citado seminario y esta misma publicación se consolida una línea de investigación para la Fundación Mainel. Para ello ha tenido un valor inestimable la labor del profesor D. Julio Montero como director del curso. La Fundación para la Investigación del Audiovisual acogió muy favorablemente la propuesta de la Fundación Mainel para albergar el curso y para colaborar en su organización. El entusiasmo y la profesionalidad de todos los ponentes y participantes hicieron el resto para ofrecer un encuentro enormemente fructífero, del cual confiamos que estas actas y los videos de resumen sean un buen reflejo. El proyecto ha contado con el apoyo de la Conselleria de Inmigración y Ciudadanía de la Generalitat Valenciana.

A todas las personas e instituciones citadas, más muchas otras que han colaborado de múltiples formas con el proyecto, va nuestro más sincero agradecimiento por hacer posible su realización.

Jorge Sebastián Lozano
Fundación Mainel
Coordinador de la edición

El audiovisual, la educación para el desarrollo y el entretenimiento

Algunas herramientas conceptuales básicas

JULIO MONTERO DÍAZ

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Parece razonable preguntarse si existe alguna relación entre lo audiovisual y la educación para el desarrollo, fuera de la que se acepta sin más en nuestros días; porque hay palabras que parecen válidas para cualquier combinación. Una de ellas es liderazgo: otra podría ser audiovisual. Podríamos estar ante uno de esos términos mágicos que *combinan* con cualquier otro: entretenimiento audiovisual, educación audiovisual, política audiovisual, medios audiovisuales...

Hay que contestar que en parte es así: porque la realidad se nos presenta cada vez más como audiovisual. En la medida en que cada vez se nos ofrece más bajo este aspecto e, inconscientemente, tendemos a asimilar, a confundir, la realidad con su representación, podría decirse que nuestro mundo es audiovisual. Quizá por eso todo lo que se refiere o vincula con lo real lo imaginamos, lo representamos audiovisual. Más todavía: soñamos en audiovisual.

Sin embargo, es preciso subrayar que la realidad no es audiovisual. La realidad era tan real antes de que existiera el cine como ahora. Es más, ha habido épocas en las que la realidad debía reconstruirse ante una cámara para que pudiera ser visual primero y audiovisual después. En fin: lo audiovisual es primordialmente un discurso, es una narración, es una historia referida, presentada, en términos de luz y de sonido. Los planos son como las palabras de un discurso. Por eso solo los planos en sí, los planos solos e independientes, pueden significar tantas cosas que no significan ninguna concreta. Lo que importa es el discurso, la secuencia, el orden y el ritmo de los planos y de la banda sonora.

Lo audiovisual es un discurso en términos de luz y sonido que, además, siempre está referido a la realidad. Esto no significa obviamente que sea real o que represente exacta o adecuadamente esa realidad que siempre es su referente. Este aspecto es importante porque el primer engaño de lo audiovisual es presentarse como una ventana abierta a la realidad: la ilusión de hacerse invisible para poder ver sin ser visto y, más aún, ver a su través. Y una primera advertencia por

si fuera necesaria: un medio nunca es absolutamente transparente. No puede serlo.

Todo ello nos permite volver a nuestra inicial pregunta sobre la relación entre lo audiovisual y la educación para el desarrollo, para establecer una primera afirmación: podría hacerse —no hay inconvenientes teóricos— un discurso sobre la educación para el desarrollo. Los problemas podrían venir de nuestra realidad en este caso concreto: esa educación para el desarrollo puede ser un proyecto para impulsarla, animar a otros, decir a la gente que merece la pena; pero también puede ser un modo de mostrar los resultados de esa educación, de lo que se hace. Quiero centrarme aquí sólo en la cuestión que nos interesa por su relación con el audiovisual: entendemos estos términos como una realidad que se quiere transmitir, como un proyecto para divulgarlo y ponerlo en marcha.

En el fondo estamos hablando de dos espacios, de dos mundos, en el que uno *muestra* al otro, lo hace *visible*, aunque lo deforma. Pero esa transformación es necesaria y, además, sin ella no hay visibilidad posible de la realidad. El aspecto básico de lo audiovisual, de la narración audiovisual, es que se inscribe en el mundo de la comunicación: es una parte de él; quizá la más moderna y en más rápida transformación... y la de mayor capacidad de persuasión.

Este rasgo exige una aproximación básica a ese mundo de la comunicación, que no es solo su contexto: es su espacio propio, el lugar en el que tiene lugar y el lugar en que solo puede tener lugar. Definiremos ese espacio, como cualquier otro, por sus dimensiones: por las magnitudes que definen ese fenómeno de la comunicación, para facilitar los paralelismos. En el mundo real, en el de las cosas que pesan y se mueven y se arrastran y son arrastradas, hay tres dimensiones: la longitud, la altura y la profundidad. Los matemáticos nos han acostumbrado a prescindir de algunas para centrarse en ninguna, una o dos... o tres en ocasiones. En la realidad física solo hay volúmenes: no hay ni superficies, ni líneas sueltas, que anden por su cuenta. Menos aún puntos, que carecen de dimensiones, aunque pueda definirse su posición en el espacio.

El mundo de la comunicación también se configura como un espacio de tres dimensiones: la información, la persuasión y el entretenimiento. Podemos atender a cualquiera de ellas de manera independiente, pero es preciso saber que se está prescindiendo de una parte (normalmente de dos) de la realidad de los procesos comunicativos. Y prescindir de aspectos es deformar la realidad, alejarse de ella.

Lo audiovisual, en lo que tiene de fenómeno comunicativo, informa, persuade y entretiene con unos recursos propios y específicos. Esos recursos específicos no se agotan en lo material de las imágenes y sonidos. Lo fundamental es su carácter de discurso, que recurre a la emoción. Mejor: a las razones del corazón, a los sentimientos. Las expresiones de la vida corriente lo confirman. Llamamos buenas a las películas que nos ha hecho reír o llorar, a las que nos han *metido el corazón en un puño*. No es lo audiovisual un medio para explicar o razonar. Las imágenes engañan precisamente por la enorme cantidad de información que aportan y el montaje orienta su significado hacia el sentido que establece el guión. Por eso cuando se dice que se quiere recurrir a lo razonable, no al sentimentalismo, hay que ser prudente, porque el ser humano no separa sentimientos de razonamientos. No somos el vizconde demediado de Italo Calvino.

Todos estos factores han de tenerse en cuenta al referirse a las relaciones entre lo audiovisual y la educación para el desarrollo, porque —como medio de comunicación— el primero se mueve en esa triple dimensión y es preciso ver en qué medida se adecua a los fines que se pretenden conseguir con la segunda. La educación para el desarrollo, tal como se concibe en la actualidad, no puede limitarse a explotar factores de carácter sentimental, ligados a la acción de los voluntarios y otro personal de las ONGD.

Eso no quiere decir que deban excluirse los elementos de carácter sentimental del discurso audiovisual que presenta acciones, resultados, protagonistas, etc. de estas organizaciones. Otra cosa serán “las historias” que se cuenten, que desde luego deberán eliminar todas aquellas argumentaciones que tiendan a reflejar situaciones de inferioridad como formas permanentes de vida; o las acciones en las que los protagonistas sean sólo o mayoritariamente los cooperantes. Habrá que procurar que el protagonismo de esos relatos esté centrado en las comunidades que cooperan como socios locales en el desarrollo de las acciones. Esto desde luego no puede y no debe eliminar o disminuir los elementos emotivos de la historia porque eso supondría acabar con el drama que es la esencia del relato audiovisual.

Del mismo modo, la dimensión informativa no puede evitarse en los productos audiovisuales. Incluso la construcción del relato podría presentar los datos más importantes de manera destacada. Los modos de realizar esto son múltiples: desde la simple inserción de cifras o textos en pantalla, a los comentarios de los entrevistados en un documental o en alguna dramatización.

La persuasión inevitablemente está presente, como ya se ha visto, en cualquier acción comunicativa. Más aún si se presenta como acción pedagógica o educativa. Los productos audiovisuales referidos a la educación para el desarrollo prefieren utilizar términos con menor carga semántica: como si diera miedo reconocer que se quiere influir. Se recurre a *sensibilización*, *educación*, *promoción*; pero la inmediata relación de estos términos con la idea de influir en el ánimo de otros es patente. La persuasión actúa con más intensidad cuando se recurre a las llamadas *razones del corazón*.

No es extraño porque lo que mueve a la acción rara vez es un razonamiento frío, sino más bien lo que se ha venido en llamar la *inteligencia emocional*, que no siempre es un cuidadoso balance entre sentimientos y fríos análisis. Podría decirse que la persuasión, en sus distintas formas, con predominio de las que pueden calificarse de educativas, es la finalidad de la mayor parte de las producciones audiovisuales para la educación para el desarrollo.

No es malo, pero es importante tener en cuenta que la información y la persuasión se encuentran siempre en un contexto de entretenimiento que es especialmente intenso en el mundo audiovisual. Ya Capra mencionó que el único pecado de una película era el aburrimiento. Este aspecto, la necesidad de entretener, al menos, de no ser pesado (y la presentación continuada de emociones fuertes puede ser muy aburrida) exige atender tanto a la estructura dramática de los relatos audiovisuales, como al formato en el que se van a presentar al espectador.

Por lo que se refiere a este último factor, el formato, entendido en un sentido amplio, conviene recordar que no se sigue igual una historia presentada en la pantalla de un móvil, en la de un ordenador, en una televisión de amplias dimensiones o en la pantalla de una sala. La capacidad del espectador para fijar su atención en cada uno de estos formatos de presentación es muy distinta. Podría decirse que se reduce en la misma proporción que la superficie de la pantalla. El productor deberá saber para qué tipo de terminal está realizando un producto audiovisual; porque su duración y, por lo tanto, la amplitud temporal de la historia y su intensidad serán completamente distintas: se moverá entre poco más de un minuto para la pantalla de un móvil a una hora y media en la pantalla de un cine comercial.

El otro elemento, interno en este caso, que asegura el entretenimiento audiovisual es su estructura dramática. Aquí, estructura dramática se entiende como la organización de los datos y acciones que se narran en términos de planteamien-

to, nudo y desenlace. De manera resumida, puede decirse que el planteamiento muestra la normalidad de una situación. El nudo desarrolla las consecuencias de una acción externa o interna sobre esa normalidad que ha mostrado el planteamiento. Los manuales de escritura de guión suelen indicar el inicio de esta etapa —nudo— en lo que llaman *el punto de giro*: lo que rompe la normalidad definida en el planteamiento.

Esta segunda etapa del relato suele ser la más larga y recoge las luchas y empeños, normalmente con fracasos iniciales, para llegar al desenlace final en el que habitualmente los esfuerzos y las luchas reciben su premio en forma de triunfo. Desde luego cabe el desenlace negativo, aunque no suele ser lo más frecuente. Esta sencilla estructura dramática puede observarse en las piezas que componen nuestro actual mosaico audiovisual, desde los *spots* publicitarios hasta los grandes dramas de ficción, pasando por los documentales y los diversos capítulos que componen las distintas formas de ficción seriada televisiva.

En fin, el lenguaje audiovisual se dirige al corazón, puede informar con eficacia, puede persuadir en grados muy diversos (desde el convencimiento que lleva a la cooperación activa hasta la simple simpatía por acciones vinculadas al desarrollo en países empobrecidos). Y debe entretener; al menos en un sentido mínimo: no aburrir; porque, en nuestra práctica audiovisual habitual, el aburrimiento va indisolublemente unido al cambio de canal. El espectador se siente con el mando a distancia como el rey de su entretenimiento con el cetro,

Todo esto tiene sentido porque al otro lado del producto audiovisual hay espectadores. Ellos son el verdadero objetivo de cualquier producción. Hay que tener en cuenta además que, salvo una reducida minoría, la única relación que las personas tenemos con las producciones audiovisuales es la de ser receptores. Podemos —hasta cierto punto— escoger entre una amplia oferta; pero la vida nos ha enseñado que ésta no es ni tan amplia ni tan diversa. Por otra parte, la demanda audiovisual ha iniciado un acelerado proceso de fragmentación en el que cada vez tienen más cabida productos que no se imaginaban aptos para unas audiencias entendidas como mayoritarias y relativamente homogéneas.

La fragmentación ha conducido a una necesaria reducción de costes en la producción. Eso abre posibilidades a programas y productos orientados a la sensibilización de los individuos respecto a la educación para el desarrollo. Pienso que es una buena línea de trabajo para las personas que me escucháis aquí, empeñadas en la difusión de esta necesidad de cooperación. Es necesario saber que el espectador fragmentado es un espectador más exigente, puede tolerar que los

estándares de producción no sean tan altos como los de la televisión generalista, pero nunca aceptará que se le trate como un idiota. Este aspecto es importante porque vuelve a llevarnos a la necesidad de no olvidar que trabajamos con emociones, con informaciones, con deseos de persuadir, de educar y sin caer nunca en el pecado del aburrimiento.

Reinventar la educación para el desarrollo desde la cultura audiovisual

JAVIER ERRO SALA

FUNDACIÓN MUNDUBAT

¿Qué viene a cambiar la cultura audiovisual de la Educación para el Desarrollo? Para saber cómo usar los productos audiovisuales en los procesos de Educación para el Desarrollo conviene discernir primero las fundamentales transformaciones que esa nueva cultura introduce en nuestras formas de percibir el mundo y de educarnos.

Estamos hablando de transformaciones de fondo que podemos interpretar como una amenaza para nuestro trabajo de comunicadores y educadores, o como una oportunidad sin precedentes. Como amenaza: los fundamentos de la Educación para el Desarrollo se tambalearían por el efecto de la trivialidad mediática y de la sociedad del espectáculo. Como oportunidad: se abriría la opción de reinventar la Educación para el Desarrollo desde la comunicación y la participación, reencontrándose así con sus públicos y, sobre todo, reforzando su frágil estatuto.

Defendemos la tesis de que la comunicación y la cultura audiovisual ponen alas a la Educación para el Desarrollo para que construya, por fin, un proyecto propio capaz de colaborar decisivamente en la necesaria refundación del sistema de cooperación internacional para el desarrollo. Y que el primer problema a la hora de integrar la nueva cultura y los productos audiovisuales en nuestro trabajo educativo reside en la mirada instrumental con la que nos acercamos a la comunicación. Mientras entendamos lo audiovisual no como una nueva cultura que nos cambia las reglas del juego, sino como un conjunto de instrumentos (las Tecnologías de la Información y la Comunicación –TIC–), que se mueve por fuera del proceso pedagógico, seguiremos prolongando la agonía de modelos de educar ya caducos.

Proponemos, entonces, revisar el estilo comunicativo de nuestra Educación para el Desarrollo a la luz de las modificaciones que nos impone la cultura audiovisual. Creemos que comprender que la comunicación es mucho más que un instrumento, que los medios de comunicación de masas son dispositivos culturales, que

las TIC nos remiten a nuevas sensibilidades y formas de conocimiento, abre puertas para comenzar a pensar de una vez el papel de la comunicación, en su sentido más amplio, cuando hablamos de desarrollo y de cooperación.

Para explicar nuestra propuesta dividimos el trabajo en tres partes. En la primera hacemos un rápido recorrido por la trayectoria de la comunicación en la Educación para el Desarrollo y la cooperación de nuestro país. En la segunda resaltamos esas transformaciones que trae la cultura audiovisual. Finalmente, en las conclusiones, destacamos las medidas que nos parecen esenciales a la hora de integrar la cultura audiovisual a la Educación para el Desarrollo.

Tradicionalmente el modelo de solidaridad internacional y cooperación al desarrollo de nuestro país está enraizado en una mirada instrumental y perversa de la comunicación que mediatiza todo lo que percibe. La Educación para el Desarrollo tampoco se libra de esta malformación. Sin embargo, parece que algo está cambiando. Vivimos un período de transición de esa mirada estrecha de lo comunicativo a un replanteamiento –todavía borroso– de la complementariedad y convivencia entre los procesos de comunicación y la educación. Así, los modelos más avanzados de Educación para el Desarrollo –“quinta generación”–, hablan ya de comunicación. En un salto sin precedentes en nuestro país la *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española* (Ortega Carpio, 2007) incorpora institucionalmente la comunicación al campo de la cooperación internacional.

La irrupción de la comunicación y la cultura audiovisuales abre, en medio de este proceso de tránsito, dos sendas. La primera –y más utilizada– nos conduce a intentar integrar lo “audiovisual” como un instrumento más, muy poderoso, para reforzar esa concepción instrumental de lo comunicativo y de lo educativo. La segunda nos recomienda pensarlo en términos de “cultura” y nos lleva más lejos: nos propone revisar el modelo comunicativo de la Educación para el Desarrollo y su papel dentro del sistema de cooperación desde la radicalidad de las transformaciones que produce esa cultura audiovisual. En elegir una u otra reside el principal desafío educativo de las instituciones, llámense administraciones públicas, centros educativos, Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo (ONGD), o movimientos sociales.

Comunicación para la cooperación: la mirada instrumental.

¿Qué sabe la cooperación internacional para el desarrollo de “lo que es comunicar”? En nuestro país este campo ha concebido históricamente la comunicación sólo como un instrumento de apoyo. Al entenderse lo comunicativo como un conjunto de prácticas mediáticas y no como una “disciplina” digna de la especulación científica, existe un profundo vacío institucional y académico sobre el tema. Y, a pesar de que en los últimos años se viene prodigando una literatura en torno al tema, nos falta una reflexión profunda y sistemática sobre el papel de la comunicación en el desarrollo y la cooperación. Este vacío lo aprovecha la “mirada instrumental”, que reduce la comunicación a instrumento de promoción institucional y de captación de recursos, que la agota en la relación con los medios de comunicación de masas, para prolongar su reinado.

En efecto, desde muy pronto las ONGD españolas se dieron cuenta que la comunicación mediática –los “medios”²– eran fundamentales para su crecimiento y consolidación. Distintos autores destacan que las ONGD españolas se distinguen por disponer de un espacio mediático “extraordinariamente” alto. Por eso se habla de la preeminencia de un modelo mediático de ONGD de base económica y no de base social (Jiménez Lara, 2006: 67), que sustituye el “respaldo social” por el “eco social” (Gómez Gil, 2005: 169). El sistema mediático habría contribuido decisivamente a la legitimación social de las ONGD, pero, a cambio, habría marcado la cultura corporativa de las organizaciones (López Rey, 2001 y 2006). Los “medios” pondrían así el marco de acción en el que se desenvuelven las relaciones sociales de las ONGD, hasta el punto de poner en peligro su identidad. Según García Inda (2002: 70), “la conversión de las organizaciones sociales en sujetos de juego mediático condiciona o transforma inevitablemente la naturaleza de las mismas, su forma de ser o estar socialmente en el espacio público: su presencia como participación, que es a partir de entonces, también, una participación mediática”. Yendo más lejos este autor denuncia “la institucionalización de un modelo de solidaridad inspirada en la propia lógica de los medios de comunicación de masas”. Es decir, el nuestro sería un modelo de “solidaridad mediática”.

Lo que se dice de las ONGD vale también para las administraciones públicas. Nuestro sistema de cooperación internacional para el desarrollo, con una trayectoria histórica todavía reciente, una estructura frágil y muy compleja (con el peso significativo de la cooperación descentralizada), muy politizado (sometido a reformas y contrarreformas), y carente de la necesaria coordinación y eficacia, se ha limitado a buscar su promoción en los “medios”.

En definitiva el enfoque instrumental y mediático de la comunicación ha hecho posible la eclosión de las ONGD y de la figura de la cooperación internacional, pero hace ya tiempo que viene mostrando sus graves consecuencias sociales. Porque los “medios” tienen sus propias lógicas mediáticas que enmarcan y dan sentido a todos los mensajes que difunden. Se mueven por el principio de oportunidad y desactivan los componentes de crítica estructural o contraria al sistema de todo lo que tocan (Sampedro, Jerez y López Rey, 2002).

Además conviene recordar el alto grado de politización de nuestro periodismo. Un “periodismo herido” que aumenta cada día su divorcio con la sociedad y se va alejando del cuidado de lo público (Pablos Coello, 2001). Un “periodismo sin información”, que lo mezcla todo –información, valoración y opinión–, que no separa la “prensa” de calidad de la “amarilla” o sensacionalista (Ortega, 2006), que nos ofrece todo junto en el mismo plato y para hacer idéntica digestión. Por si lo anterior fuera poco, el periodismo de este país no cuenta con órganos profesionales capaces de frenar los abusos cometidos en el ejercicio de la profesión, suponiendo que el actual modelo mediático dominante en el mundo sea susceptible de un auténtico control social.³

Es dentro de este contexto, con unas reglas de juego tan marcadas, como la Educación para el Desarrollo y la comunicación se han ido encontrando.

La comunicación en la educación para el desarrollo.

En los últimos años algunas investigaciones sobre comunicación y cooperación se replantean también la función de la Educación para el Desarrollo. En un trabajo reciente Pagola (2009: 16) habla de la existencia de “un modelo de una comunicación para la educación” basado en la noción de eficacia cultural, que se sustentaría en las aportaciones de Erro (2003) y, sobre todo, de Nos Aldás (2007). Enfoque que pretende superar los límites de la mirada instrumental para dar cuenta de toda la riqueza y complejidad del papel de la comunicación en los procesos de desarrollo pensando en términos de educación y cultura. También hace poco –ya lo hemos citado–, la *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española* (Ortega 2007) reconoce e incorpora la dimensión comunicativa. Podríamos hablar de un salto cualitativo, la comunicación llegaría oficialmente a la cooperación española a través de la Educación para el Desarrollo.⁴

Esta estrategia parte de una concepción de Educación para el Desarrollo “para la ciudadanía global” –quinta generación– que define como el “proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible” (Ortega Carpio, 2006: 15). Concede especial atención a todas las actividades que puedan realizarse a través de los medios (Internet, prensa, radio y televisión), cuyas aportaciones a la Educación para el Desarrollo se concretan (Ortega, 2007: 23):

- En la sensibilización, informar de manera puntual y adecuada. Evitar “actuaciones negativas, sin incurrir en mensajes simples, engañosos, catastrofistas, etc.”,⁵ y corrigiendo malas prácticas.
- En incidencia política, creando opinión.
- En investigación, realizando programas especiales.
- En educación-formación (formal y no formal), complementando las actividades que ya hacen con otras acciones diseñadas con estrategias a medio y largo plazo para que se comprenden los problemas y sus orígenes.

Pero la estrategia va más allá y reconoce explícitamente la pluralidad de agentes que intervienen en la Educación para el Desarrollo (fuera y dentro de la cooperación), y entre ellos los procedentes de la docencia, la investigación y la comunicación, a los que se atribuye competencias directas e indirectas en la Educación para el Desarrollo. En consecuencia, se pide a los medios –públicos y privados– que adopten en sus estatutos y códigos deontológicos los principios y valores de la Educación para el Desarrollo, y se anuncian toda una serie de medidas para promocionar la formación de los profesionales de esos medios desde la academia hasta el ejercicio profesional.

¿Convivencia entre comunicación y Educación para el Desarrollo?

¿Quiere esto decir que desde la Educación para el Desarrollo se ha comprendido ya la importancia de la comunicación y de la cultura audiovisual? Los hechos nos dicen que la mirada instrumental está demasiado enraizada en nuestra cultu-

ra como para suponer que se ha abierto ya una reflexión profunda en este sentido. La comunicación ha llegado a la Educación para el Desarrollo arrastrada, fundamentalmente, por tres hechos.

- El descubrimiento de la complejidad de los procesos educativos con la irrupción de la educación informal y no formal y la puesta en crisis de la educación formal (la “escuela”).
- El encontronazo con los medios.
- La evolución hacia una Educación para el Desarrollo para la ciudadanía global, de mayor complejidad y asentada en la incidencia política y la movilización social.

En primer lugar la llamada “crisis mundial de la educación” representó, sobre todo, una crisis del modelo formal de educación —de la “escuela”—, como pusieron de manifiesto autores de la altura de Illich, Reimer, Goodman, y Holt, entre otros (Trillas, 2003: 16). Se descubre que el proceso de educación global es mucho más amplio, complejo y rico que la “escuela” (sector formal), y se destaca que “existen” otros sectores —“no formal” e “informal”— que van adquiriendo cada vez mayor peso.

En general entendemos por educación no formal “el conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado” (Trillas, 2003: 30).

Decir qué es la educación informal resulta todavía más complicado, pero según este autor podemos distinguirla cuando “el proceso educativo acontece indiferenciada y subordinadamente a otros procesos sociales, cuando aquél está inmiscuido inseparablemente en otras realidades culturales, cuando no surge como algo distinto y predominante en el curso general de la acción en que transcurre tal proceso, cuando es immanente a otro cometido, cuando carece de un contorno nítido, cuando tiene lugar de manera *difusa* (que es otra denominación de la educación informal)” (Trillas, 2003: 26 y 27).

Lo que nos interesa destacar aquí es que la Educación para el Desarrollo colocará la acción de los medios precisamente en ese sector informal.

En segundo lugar los medios –marcados ya por la cultura de la imagen, por el peso creciente de la televisión y la publicidad– comienzan a convertirse en un “problema educativo” para la “escuela” y para la propia Educación para el Desarrollo. Incluso dentro de las ONGD la creación de departamentos dedicados a la comunicación, pero centrados en la promoción institucional y la captación de recursos, se convierte en una amenaza más para las siempre frágiles áreas de Educación para el Desarrollo (Erro y Ventura, 2002). Por un lado está la competencia entre la “escuela” y televisión; por el otro, la tensión creciente entre captar recursos y educar a la sociedad para la solidaridad y el desarrollo. El conflicto entre la comunicación (medios) y la educación (“escuela”) ha contribuido a la crisis de la escuela y al desconcierto de la Educación para el Desarrollo. No debemos olvidar que la Educación para el Desarrollo es deudora de la educación formal, alrededor de la cual sigue gravitando.

Por último, en tercer lugar, la evolución histórica del concepto de Educación para el Desarrollo hasta llegar a la llamada quinta generación ha traído un cambio significativo de perspectiva. La Educación para el Desarrollo “para la ciudadanía global” parte del proceso integral educativo que incluye los tres sectores (formal, informal y no formal). Entiende lo educativo como una labor sociopolítica (Mesa, 2001) que gira en torno a la idea de justicia social y que está llamada a sensibilizar, formar y concienciar. Se despliega además en cuatro dimensiones: sensibilización, educación-formación sobre el desarrollo, investigación para el desarrollo, e incidencia política y movilización social. Como quiere transformar el imaginario colectivo del Norte y criticar el modelo de desarrollo global imperante (Argibay y Celorio, 2005), busca la participación activa de la gente y la presión política, para lo que necesita el concurso de los medios.

En síntesis, la comunicación ha penetrado en terrenos de la Educación para el Desarrollo pero no como consecuencia del inicio de una reflexión clara y sistemática sobre las relaciones entre comunicar y educar, sino como reacción ante el poder de los medios, desde la visión instrumental que reduce la comunicación al uso de los medios. No podemos afirmar todavía que se haya percatado de que comunicar y educar tienen una raíz común y están llamadas a construir la convivencia: una vivencia compartida.

El tema está ahora en saber superar esa mirada instrumental, en comprender que la comunicación es mucho más que medios, y los medios mucho más que meros instrumentos de apoyo a la Educación para el Desarrollo. Urge armar un debate que nos muestre todo lo que la mirada instrumental es incapaz de ver, lo que desemboca en el encuentro con la cultura audiovisual.

Comunicación, cultura audiovisual y modelo educativo.

Después de todo lo dicho parece obvio que existen preguntas anteriores, determinantes, a la de cómo utilizar los productos audiovisuales en la Educación para el Desarrollo. ¿En qué está cambiando y en qué debe cambiar la comunicación y cultura audiovisual a la Educación para el Desarrollo? ¿Desde “dónde”, desde qué “posición comunicativa”, nos planteamos el uso de esos productos? Porque los cambios que provoca la denominada “cultura audiovisual” son de tal envergadura que afectan de lleno a los fundamentos, en primer lugar al modelo general de educación. Veamos ahora qué transformaciones son esas y cual puede ser su verdadero alcance.

Primera transformación: el nuevo estatuto de la comunicación y la educación.

La “sociedad del conocimiento” impone una organización social que se basa en el uso intensivo del conocimiento y de la cultura. Los ámbitos a través de la cuáles se producen y se distribuyen esos conocimientos y valores culturales –las instancias educativas y comunicativas– pasan a ocupar un lugar central en las estrategias de intervención social y política (Tedesco 2000, Martín-Barbero 2003). Dicho de otro modo, la comunicación y la educación dejan de ser dos temáticas o dos instrumentos al uso y se convierten en mucho más, en dos dimensiones articuladoras de lo social.

Segunda transformación: la pérdida del peso del “modelo escolar”.

El actual modelo de educación centrado en la figura de la “escuela” ya no es capaz de dar cuenta del nuevo escenario porque ha sido rebasado –espacial y temporalmente– por ideas y procesos sociales vinculados a “la sociedad-red”, propios de la “era informacional” (Castells, 1998)). De una sociedad con sistema educativo estamos pasando a una “sociedad educativa”, donde la red educativa lo atravesaría todo (Martín-Barbero, 2003: 12).

Hasta hace no mucho habíamos confundido un elemento permanente y consustancial a toda sociedad, la “función educativa”, con una de sus expresiones, la institución histórica de la educación formal (“escuela”). Todavía hoy encontramos dificultades para deslindar e intervenir en los otros dos sectores –no formal e informal– que cada día ganan más peso. Se difuminan los lindes entre los tres sectores, ya no hay una edad concreta para aprender –el proceso de educación es permanente–, ni un espacio hegemónico –la “escuela”–. Se aprende en todo

momento y en todo lugar (Internet). Se “disemina el conocimiento” y se emborronan las fronteras disciplinarias entre ciencia, información y saber común. Como nos recuerda Martín-Barbero el resultado es que la educación se hace más compleja, se convierte en una realidad dispersa, heterogénea y multiforme que tiene que ver con la puesta en marcha de múltiples procesos que implican a su vez a distintas dimensiones e instituciones, y que se mueven en constante interacción. Ya sabemos que el proceso educativo va más allá de lo formal; ya hemos recuperado su mapa completo, con toda su riqueza y complejidad: nos queda asumir que la educación reside en comprender las interacciones entre todos los distintos factores. Educar ya sólo tiene sentido si entendemos la educación como lugar de “entrecruce”, en el espacio de conversación de los saberes y las narrativas que configuran el mestizaje entre lo oral, lo literario y lo visual.

Tercera transformación: irrupción de una nueva cultura (audiovisual) e inicio de una nueva era de lo sensible.

La revolución tecnológica está produciendo transformaciones transversales hasta hacer emerger un “ecosistema comunicativo”, una nueva sensibilidad, tal vez una “nueva era de lo sensible” (Renaud, 1990). Estamos ante la irrupción de una nueva cultura —basada en la imagen—, un nuevo paradigma de pensamiento, sustentado en una nueva sensibilidad y en otros modos de producir conocimiento marginados hasta ahora. Esa sería la gran transformación: los cambios ocurridos en los modos de circulación y producción del saber.

Merece la pena trasladar esta larga cita de Martín-Barbero (2003: 80-81):

El “lugar” de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. Pues la tecnología remite hoy no a la novedad de unos aparatos sino a nuevos modos de “percepción” y de “lenguaje”, a nuevas sensibilidades y escrituras. Radicalizando la experiencia de des-ancclaje producida por la modernidad, la tecnología deslocaliza los saberes modificando tanto el estatuto cognitivo como institucional de las “condiciones del saber”, y conduciendo a un fuerte emborronamiento de las fronteras entre razón e imaginación, saber e información, naturaleza y arte, arte y ciencia, saber experto y experiencia profana. Lo que la trama comunicativa de la revolución tecnológica introduce en nuestras sociedades no es pues tanto una cantidad inusitada de nuevas máquinas sino un nuevo modelo de relación entre los procesos simbólicos —que constituyen lo cultural— y las formas de producción y distribución de los bienes y servicios. La

“sociedad de la información” no es entonces sólo aquella en la que la materia prima más costosa es el conocimiento sino también aquella en la que el desarrollo económico, social y político, se hallan estrechamente ligados a la innovación, que es el nuevo nombre de la creatividad y de la invención.

El reino de la imagen trae “nuevas figuras de la razón”, porque ya no habría una sola racionalidad desde la que podamos pensar todas las dimensiones de los cambios de civilización actuales. Acostumbrados como estamos a reducir la “cultura” al libro, la “razón”, la abstracción y la contemplación, lo que nos cuesta asumir es el “nuevo estatuto cognitivo de la imagen”, punto de referencia que nos remite a lo sensible y a la participación abierta, sin el cual no es posible entender la complejidad de nuestra sociedad.

La nueva cultura audiovisual –desde un punto de vista fenomenológico– se caracteriza por la potenciación de lo sensorial, de lo narrativo, de lo dinámico, de lo emotivo y de lo sensacional. Lo que estaríamos viviendo sería el ensanchamiento de los modos de sentir y de pensar, así como la articulación entre lógica e intuición, algo que nos cambia de raíz nuestra cultura educativa (Ferres, 2003: 24; 2008).⁶

Cuarta transformación: la demanda de un nuevo paradigma educativo vinculado a la comunicación, la participación y el espectáculo.

Lo que ya no se soporta es la “unidireccionalidad”. Fruto del poder de la imagen la cultura de la transmisión, de los argumentos lineales y de los mensajes cerrados a la intervención, se vuelve insoportable y pierde terreno. La gente, sobre todo los jóvenes, reclama participar en la construcción del conocimiento. Se abre paso una nueva relación entre la emisión, el mensaje y la recepción, antagónica con el modelo unidireccional y autoritario de educar.

La imagen digital puede entenderse como un campo de posibilidades dialógicas porque no se presenta con pretensiones de totalidad absoluta, sino como “una imagen-diálogo que el usuario puede cambiar, modelar, almacenar y visualizar, multiplicando al infinito sus puntos de vista internos y externos” (Silva, 2005: 243). El mensaje se convierte entonces en lugar del diálogo, de sensibilidad y de intervención, y supera la condición de producto final para convertirse sobre todo en proceso.⁷

Sufriríamos así la contradicción social —explosiva— de comprobar como se estrechan los márgenes de la cultura política democrática a la vez que se extiende una cultura audiovisual que demanda participación y exige “interactividad”. Un producto es interactivo cuando está imbuido de “una concepción que contemple complejidad, multiplicidad, no linealidad, bidireccionalidad, potencialidad, permutabilidad (combinatoria), imprevisibilidad”, lo que permitiría al usuario la libertad de participación, intervención y creación (Silva, 2006: 131).⁸

Pero conviene dejar muy claro que, aunque aparezca ligada a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la interactividad constituye un tema de comunicación, no de informática o de tecnologías. Es un tema previo que tiene que ver con la idea de comunicación que nos guíe. La interactividad es, ante todo, una postura comunicacional.

Frente a la cultura letrada —la tecnología de la imprenta— que ofrece una representación del mundo conceptual, estática, analítica y reflexiva, la cultura del espectáculo privilegia una representación concreta, dinámica, implicativa, sensitiva y emotiva (Ferres 2000: 37). Pero, y esto es lo que más nos interesa, ofrecen un “plus” de gratificación que procede de su componente lúdico, consecuencia de su alto grado de concreción, sensorialidad, y de la incorporación y potenciación de las dimensiones visual, auditiva y táctil (Ferres, 2000: 51).

Educar exige una actitud y una docencia comunicativas e interactivas que promuevan la participación y la relación dialógica, condiciones imprescindibles hoy del aprendizaje. Esto significa un cambio de paradigma educativo: pasar de la lógica de la transmisión a la lógica de la comunicación.⁹

Quinta transformación: confundirse con las TIC y descuidar la brecha que separa enseñar de aprender.

En la “escuela” y en la Educación para el Desarrollo se confunde con excesiva frecuencia la naturaleza de las TIC. Eso que llamamos “TIC” no son sólo o principalmente instrumentos, nuevas máquinas o medios. Constituye una realidad mucho más compleja conformada sobre todo por nuevos lenguajes, escrituras y saberes, por la hegemonía de la experiencia audiovisual y la reintegración de la imagen al campo del saber, de la producción de conocimientos.

“Escuela” y Educación para el Desarrollo deben dejar de reducir a las TIC a meros instrumentos de ilustración o difusión, y comenzar a trabajar con ellas

como “estrategias de conocimiento”. Como sostiene Lévy (1993), supone incorporar las nuevas tecnologías de comunicación e información como “tecnologías intelectuales”, atendiendo sobre todo a sus “dimensiones” culturales. Es decir, se trata de pasarlas del exterior del modelo pedagógico y comunicativo donde ahora se colocan al interior, allí donde produce la transformación radical de las estructuras, metodologías y las prácticas de aprendizaje.

No puede olvidarse que cada día se dispara más la brecha entre la sensibilidad y la cultura desde la que pretende educar y aquella otra desde la que se aprende —el drama de la “escuela”—. El sistema educativo tendría que dar el salto de concebir las TIC como meros instrumentos a asumir la “tecnicidad mediática” como dimensión estratégica de la “cultura”. Entonces la escuela se insertaría en el marco de las nuevas figuras y campos de experiencia en los que hoy se educa. Pero la escuela, anclada en la confusión entre iletrado e inculto, se muestra incapaz de ver y asumir “otra cultura”.

En definitiva, la comunicación y cultura audiovisual viene a transformar radicalmente la misma idea de educación, imponiendo un cambio de estilo comunicativo en los procesos de enseñanza, un planteamiento multimedia de la enseñanza que parte del concurso de una multiplicidad de dispositivos, de formas de expresión y de participación. Esto exige que el educador se revise como comunicador, modificar el modelo comunicativo que sería hoy el primer reto de la educación (Ferres, 2000 y 2008; Silva, 2005).

Las TIC y la cultura audiovisual pueden servir como soporte de ese nuevo estilo comunicativo, o como instrumentos para perpetuar la enseñanza tradicional. El tema radica en asumir la comunicación como algo interno del proceso educativo, inseparable de la pedagogía.

A modo de conclusión.

Todo lo dicho aquí concerniente a la educación en general sirve también para la Educación para el Desarrollo.

En la primera parte hemos señalado los límites de la idea instrumental de comunicación que anida en el conjunto de la cooperación internacional y en la Educación para el Desarrollo para desenvolverse con éxito en el nuevo escenario global marcado por la irrupción de la sociedad del conocimiento, la era de la

información y la hegemonía de la cultura audiovisual. Los modelos de Educación para el Desarrollo que se han ido proyectando, aun el de quinta generación, siguen pensándose desde la centralidad de la “escuela” y su soporte, la “cultura letrada” (libro), y desde el conflicto con unos medios de comunicación de masas que son leídos sólo como instrumentos. Se ha puesto así de manifiesto que está en juego el propio modelo educativo –del que la Educación para el Desarrollo se nutre–, y su estilo de “comunicación”, lineal, cerrado y ya obsoleto.

En la segunda parte hemos identificado el conjunto de transformaciones fundamentales que produce la hegemonía de la cultura audiovisual, y que afecta de lleno a la Educación para el Desarrollo. Así hemos destacado:

- Los nuevos estatutos de la comunicación y la educación, que se han convertido en mucho más que “disciplinas”, en dimensiones articuladoras de lo social en la sociedad de la información y del conocimiento.
- La pérdida de la “centralidad” de la “escuela” en el proceso educativo. No quiere decir que la educación formal no siga siendo importante, sino que en una “sociedad educativa” como la nuestra el conocimiento se disemina hasta cambiar el concepto mismo de lo que es educar. Hoy relacionamos educar con el proceso complejo de interacción entre distintos sectores (formal, no formal e informal), distintas narrativas (oral, escrita, visual), y distintas instituciones (familia, escuela, medios de comunicación, etc.).
- La irrupción de la otra cultura, la audiovisual, con la misma entidad que la cultura letrada o la oral, pero con una novedosa sensibilidad capaz de dar cuenta de la complejidad de la sociedad actual.
- La presencia de un nuevo paradigma educativo, de vocación comunicativa, que rechaza los mensajes de una sola dirección, más instructivos que narrativos, verticales y con ambiciones absolutas. Un nuevo paradigma que pone el énfasis en la participación, la interactividad, el encuentro y el espectáculo.
- La acción decisiva de las TIC que, como los “medios”, tienen mucho más de dispositivos culturales que de meros instrumentos. Si concebimos a las TIC desde la cultura nos abren la posibilidad de reinventarnos como espacios de educación. Pero si las leemos sólo en su condición de instrumen-

tos nos servirán únicamente para prolongar la agonía de modelos educativos ya obsoletos.

Hemos identificado el desafío principal, la construcción de una Educación para el Desarrollo que se piense a sí misma desde la nueva realidad comunicativa, que sea capaz de superar definitivamente los límites de la mirada instrumental, que contribuya a iluminar las profundas relaciones existentes entre comunicación, educación y desarrollo. Es decir, que no interprete la comunicación y la educación como algo externo a la idea de desarrollo —sólo como instrumentos—.

Entendemos que son pistas que nos deben servir a la hora de ponernos a utilizar los medios y productos audiovisuales. Recuperamos entonces la pregunta inicial: ¿Qué viene a transformar la cultura audiovisual de la Educación para el Desarrollo? Creemos que la respuesta es obvia. Todo, en el sentido de que modifica el concepto mismo de Educación para el Desarrollo con el que venimos pensando.

Lo que la cultura audiovisual hace visible es el modelo educador sobre el que la Educación para el Desarrollo gravita, si se fundamenta en un estilo de comunicación dialógico o autoritario, si es liberador, si nos despliega y desarrolla en múltiples direcciones o sentidos, o nos contrae y nos dirige en una sola dirección.

Pero no sólo pone al descubierto la postura comunicacional (instrumental o dialógica) de nuestro modelo de educación, sino también de nuestro modelo de desarrollo (y, por tanto, de nuestra idea de cooperación). Nos dice si la comunicación pasa por dentro del proceso pedagógico o sólo le acompaña, de forma paralela, pero sin atravesarlo.

Por eso para servirse de los medios y productos de la cultura audiovisual creemos que lo más importante es:

- Hacer un esfuerzo de reflexión para comenzar a desprenderse de la mirada instrumental de la comunicación y la Educación para el Desarrollo. Se trata de comenzar a ver la comunicación como lo que es —una dimensión con valor intrínseco, más allá de la información que transmita—, a la cultura audiovisual como una auténtica cultura —que inaugura una nueva sensibilidad, interactiva, de profunda raíz participativa—, y a las TIC como dispositivos culturales —que no deben colocarse por fuera del proceso pedagógico ni de la cultura institucional—. A modo de indicadores, hay algunas

preguntas muy útiles, tanto para los profesionales como para las instituciones: ¿desde qué “cultura comunicativa y educativa” los estamos utilizando? ¿una cultura audiovisual, abierta al encuentro, la pluralidad de sentidos y el goce colectivo, o desde una cultura autoritaria encerrada y reñida con lo dialógico? ¿asociamos comunicación audiovisual con diálogo, con pedagogía, con participación, o con divulgación e instrucción? ¿estamos narrando o “ilustrando”?

- Revisar qué papel ocupa la Educación para el Desarrollo en nuestro proyecto general de solidaridad internacional y cooperación para el desarrollo. La pregunta aquí es si la Educación para el Desarrollo se mira a sí misma sólo como una “disciplina” de apoyo al desarrollo o como uno de los ejes centrales sobre el que debe girar el conjunto de la cooperación.

En definitiva se trata de ver la Educación para el Desarrollo como “marco ético”, tal como propone la Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española. Pero también de avanzar un paso más hasta concebir los cruces entre comunicación y educación como un “lugar estratégico” del que articular los procesos de reflexión, adaptación y reinención de todo el campo, como demanda el nuevo escenario global.

El verdadero desafío estriba en ser capaces de integrar la cultura audiovisual como base de un proyecto de Educación para el Desarrollo que permita reinventar la solidaridad internacional y la cooperación al desarrollo. Por eso acabamos con nuevas preguntas: ¿comunicación audiovisual para hacer qué clase de educación y de cooperación para el desarrollo? ¿para educarnos en qué tipo de relaciones de solidaridad? Ojalá del encuentro entre cultura audiovisual y Educación para el Desarrollo acabe naciendo “otra idea de educación” para “otro tipo de desarrollo”.

Notas

- 1 Utilizamos aquí el término “audiovisual” de forma genérica para hacer referencia a conceptos como “cultura de la imagen”, “cultura audiovisual” e incluso, si se quiere, “cultura digital”. Lo que nos interesa dejar muy claro es que se trata de una cultura y que nos remite a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
- 2 Medios de comunicación de masas: “medios”.
- 3 Según Paul Virilio los medios de comunicación son las únicas instituciones que pueden funcionar al margen de cualquier control democrático eficaz, porque las críticas a esta situación nunca serán lo suficientemente difundidas entre el público. *El arte de matar. Aceleración y Realidad Virtual*, Manantial, Buenos Aires, 1996, p. 12.
- 4 Otras iniciativas sobre este tema son las organizadas por la Fundación Carolina y la Agencia de Noticias Inter Press Service en colaboración con la AECID (Martínez y Lubetkin, 2008) para dar

forma a un debate sobre las políticas de comunicación; y la organización desde hace dos años, en Gijón, del Encuentro Internacional TIC para la Cooperación al Desarrollo por parte del CTIC también con la colaboración de la AECID.

- 5 Se hace aquí mención a las "Pautas comunicativas, publicidad y uso de imágenes" incluidas en el *Código de conducta de las ONG de desarrollo* publicado por la CONGDE.
- 6 Sobre este tema tiene especial interés el último texto de Ferres (2008) basado en las investigaciones de Antonio Damasio.
- 7 Sobre este tema puede verse U. Eco, *Obra abierta*, Ariel, Madrid, 1979.
- 8 Según Machado (1993) los fundamentos de la interactividad son: participación-intervención, bidireccionalidad-hibridación y potencialidad-permutabilidad.
- 9 Intermón ha publicado dos textos de especial interés para los docentes: D. de Paz Abril, *Escuelas y educación para la ciudadanía global*, 2007, y *Pistas para cambiar la escuela*, 2008.

Bibliografía

- ARGIBAY, MIGUEL y CELORIO, GEMA (2005): *La Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Vitoria.
- JEREZ, ARIEL, SAMPEDRO, VÍCTOR, y LÓPEZ REY, JOSÉ (2008): *Del 0,7% a la desobediencia civil. Política e información del movimiento y las ONG de Desarrollo (1994-2000)*. CIS. Madrid.
- CASTELLS, MANUEL (1998): *La era de la información*, vol. I, Alianza, Madrid.
- ERRO, JAVIER y VENTURA, JAVIER (2002): *Investigación: El trabajo de comunicación de las ONGD en el País Vasco*. Hegoa (EHU-UPV), Bilbao.
- ERRO, JAVIER (2003): "ONGD: ¿comunicarse por qué y para qué? El paso de la comunicación mercadada a la comunicación social educativa", en BENET, V.J. y NOS ALDÁS, E. (eds.) (2003): *La publicidad en el Tercer Sector. Tendencias y perspectivas de la comunicación solidaria*. Icaria, Barcelona, 53-81.
- FERRES, JOAN (2000): *Educación en una cultura del espectáculo*, Paidós, Barcelona.
- FERRES, JOAN (2008): *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*. Gedisa, Barcelona.
- GARCÍA INDA, ANGEL (2002): "Como mirando a través del ojo de una cerradura", en NIETO, LUIS (Coord.), *La ética de las ONGD y la lógica mercantil*, Icaria, Barcelona, 59-88.
- GÓMEZ GIL, Carlos (2005): *Las ONG en España, de la apariencia a la realidad*, Catarata, Madrid.
- JIMÉNEZ LARA, Antonio (2006): "El mosaico no lucrativo", en RUIZ OLABUÉNAGA, José I.: *El sector no lucrativo en España. Una visión reciente*. BBV. Madrid, 27-84.
- LÓPEZ REY, JOSÉ A. (2006): "Los medios de comunicación y ONGDS: La conformación de una nueva cultura corporativa en el sector solidario", en *Comunicación y sociedad civil, Documentación Social*, 140, enero-marzo, 39-56.
- LÓPEZ REY, JOSÉ A. (2001): *Solidaridad y mercado*, Netbiblo, A Coruña.
- LÉVY, P. (1993): *As tecnologías da intelogencia*, Editora 34, San Pablo.
- MARTÍN-BARBERO, JESÚS (2003): *La educación desde la comunicación*, Norma, Bogotá.
- MACHADO, ARLINDO (1993): "Formas expressivas da contemporaneidade", en Pereira, Carlos Alberto et al. (coord.), *Comunicacao e cultura contemporânea*, Notrya, Rio de Janeiro.
- MARTÍNEZ-GÓMEZ, RAQUEL y LUBETKIN (eds., 2008): *Comunicación y desarrollo: en busca de la coherencia*, Fundación Carolina-Siglo XXI, Madrid.
- MESA, MANUELA (2001): "La educación para el desarrollo: evolución y perspectivas actuales", en MONCLÚS ESTELLA, ANTONIO (Coord.): *Educación para el Desarrollo y Cooperación Internacional*. Complutense/Unicef, Madrid.
- NOS ALDAS, ELOÍSA (2007): *Lenguaje publicitario y discursos solidarios. Eficacia publicitaria, ¿eficacia cultural?* Icaria, Barcelona.
- ORTEGA, FÉLIX (Coord.) (2006): *Periodismo sin información*, Tecnos, Madrid.
- ORTEGA CARPIO, MARI LUZ (2007): *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Madrid.
- ORTEGA CARPIO, MARI LUZ (2006): "Construyendo una ciudadanía global. Borrador para el Balance de 1996-2006". *III Congreso de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Vitoria-Gasteiz.

- PABLOS COELLO, JOSÉ MANUEL DE (2001): *El periodismo herido*, FOCA, Madrid.
- PAGOLA CARTE, JUAN (2009): *Comunicación para el desarrollo: la responsabilidad en la publicidad de las ONGD*, Diputación Foral de Guipúzcoa, San Sebastián.
- RENAUD, A. (1995): "L'image: de l'économie informationnelle á la pensée visuelle", en *Reseaux*, n°74, París.
- SAMPEDRO, VÍCTOR, JEREZ, ARIEL y LÓPEZ REY, JOSÉ (2002): "ONG, Medios de comunicación y visibilidad pública. La ciudadanía ante la mediatización de los mensajes sociales", en REVILLA BLANCO, Marisa (ed.): *Las ONG y la política*. Itsmo, Madrid, 251-285.
- SILVA, MARCO (2005): *Educación interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y on-line*. Gedisa, Barcelona.
- TEDESCO, JUAN CARLOS (2005): *Educación en la sociedad del conocimiento*, FCE, Buenos Aires.
- TRILLAS, J. (2003): *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Ariel. Barcelona.

La conducta audiovisual de las ONGD

Educación para el desarrollo, comunicación y eficacia cultural

ELOÍSA NOS ALDÁS

UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓN

Introducción.

En las páginas que siguen nos ocuparemos de la conducta audiovisual de las ONGD, es decir, de sus usos de la comunicación audiovisual en tanto espejo y herramienta de sus principios, objetivos y resultados. En este sentido, analizaremos las tendencias actuales en la comunicación audiovisual de las ONGD desde la óptica de su eficacia cultural, en otras palabras, su “conducta” comunicativa en tanto eficaz para influir en la “conducta” ciudadana y solidaria de la sociedad actual.

Cuando hablamos del audiovisual en las ONGD, podemos aludir tanto a formas audiovisuales publicitarias como a los diferentes proyectos comunicativos de las ONGD que se apoyan en el audiovisual como fórmula, léase, la creación de documentales, cortos u otros relatos enfocados desde la educación para el desarrollo y la sensibilización. En este trabajo, vamos a tomar como punto de partida la encrucijada de los usos publicitarios de las ONGD para aplicar después nuestras conclusiones al resto de manifestaciones audiovisuales del Tercer Sector.

Para este recorrido que proponemos partiremos de los propios códigos de conducta elaborados desde las ONGD, en los que realizan una revisión de su trayectoria comunicativa hasta los años 80-90, y a raíz de la cual se extraen unos criterios de reflexión específicos sobre los usos de la comunicación por parte de las ONGD. Además, recuperaremos también de estos códigos el énfasis en la razón de ser de estas organizaciones (la transformación social) y, en consecuencia, en los objetivos y retos de su comunicación (que después concretaremos específicamente a sus usos del audiovisual).

En otras palabras, nos referimos a que la comunicación de las ONGD viene marcada por las particularidades de su personalidad comunicativa. Una personalidad que reclama de su comunicación unas formas de relación con los demás actores sociales que inviten a la regulación social desde criterios de solidaridad, sosteni-

bilidad, igualdad, paz y justicia (por destacar los más representativos). Hablamos de agentes que gestionan de forma privada causas públicas, problemas colectivos, y que se marcan como objetivo principal de trabajo la educación de la ciudadanía del Norte y la presión a sus poderes fácticos para poder transformar las estructuras de injusticia y lograr cambios a largo plazo a nivel global. En otras palabras, agentes solidarios, de la cooperación, para los que el fin no justifica los medios sino que los medios (y los mensajes) deben representar y demostrar nuevas formas de relacionarnos de manera cooperativa.

Por otro lado, marcados por el objetivo último de la Educación para el Desarrollo, todas sus formas de comunicación deberán conducir a una mejor comprensión de las diferentes culturas y sus problemáticas, y, de esta manera, contribuir a la prevención y a la transformación de los conflictos, algo que hasta la actualidad no siempre se ha producido, como señalan los mencionados códigos de conducta, que este año han cumplido 20 años desde su aprobación a nivel europeo y 11 de su aprobación a nivel estatal.

Desde estas reflexiones, la concepción actual de la comunicación en la cooperación va unida al cambio que se ha producido a lo largo de los años en el propio concepto y en las políticas de acción que se derivan del mismo. Es decir, cómo se ha pasado del “desarrollo” definido e impuesto desde los modelos tecnicistas del Norte a la actual propuesta de “cooperación” que se trabaja desde el Tercer Sector. Este nuevo término y el de codesarrollo desvelan fórmulas más justas de relación con otros países y otras culturas. Estos mismos problemas detectados en las políticas de trabajo dejan sus huellas también en la comunicación, terreno en el que se han detectado problemas de coherencia respecto a la identidad y objetivos de las organizaciones emisoras y a sus usos, abusos o no usos de la comunicación según sus necesidades y responsabilidades (definidas más arriba).

En consecuencia, el concepto de cooperación es el que da sentido al de comunicación. Este aprendizaje en la forma de entender la cooperación permea todo un proceso de comunicación entre interlocutores iguales, entre ciudadanos, que compartan, o debatan, nuevas propuestas sobre las políticas de cooperación cultural. En otras palabras, nos vamos a ocupar de una comunicación que tiene la responsabilidad de ampliar el número de ciudadanos informados, indignados, responsables y activos que pretendan afrontar las injusticias que existen hoy en día a través de alternativas pacíficas. Por tanto, el enfoque comunicativo irá unido a su vez al de ciudadanía.

Comunicación audiovisual, publicidad y eficacia cultural.

Nos ocupamos por tanto de una comunicación audiovisual que trabaja en la presencia pública de la justicia y la cultura de paz como parte de un proceso educativo colectivo. Una conducta audiovisual, por tanto, entendida como una «forma de hacer política, de profundizar en la democracia participativa» (Aranguren Gonzalo 2000: 210-212) a través de propuestas alternativas que se podrían definir como «contracultura».

No podemos perder de vista sin embargo que la única ocupación de las ONGD no es la transformación social, aunque la sensibilización sí sea un objetivo siempre transversal (o bien de camino a la obtención de apoyos por parte de los públicos, o bien como parte del proceso de educación a largo plazo). La responsabilidad de información y transformación social se combina con otros objetivos y funciones de su comunicación como la captación de recursos o la creación de marca (legitimación y visibilización de cada uno de estos actores como agentes del cambio social):

Comunicación para la Cooperación



Por tanto, hablamos de *eficacia cultural* cuando los objetivos últimos que ha de cumplir una campaña de comunicación son informar o educar, y por tanto sus resultados se miden en estos términos, estrechamente vinculados con los nuevos conocimientos y los cambios de conducta. En este sentido, las formas de comunicación que se promuevan desde las ONGD han de estar sujetas a una eficacia comunicativa que sea evaluada en términos socioculturales y transformativos. Es decir, una eficacia socio/cultural que contribuya a una interacción social

que promueva una progresiva reconfiguración cultural. De ahí la combinación entre lo social y lo cultural, por el papel que esta comunicación juega en «cultivar» (etimología de cultura) unas relaciones pacíficas entre los seres humanos¹; favorecer formas responsables de acción social y *discursos sociales de paz*. Se emplea aquí el concepto de discursos sociales propuesto por Benavides (1992; 1997; 2002) para señalar los conocimientos que los públicos adquieren de los discursos con los que interactúan, de su interpretación de los medios de comunicación (los efectos de la cultura mediática en la sociedad).

Por este motivo, podríamos hablar igualmente de una eficacia educativa en términos de influencia positiva respecto a las ideas, valores y conductas de la ciudadanía en términos de cultura de paz. De esta forma se busca un proceso de «deslegitimación» de la violencia y la injusticia, en todas las formas en que están presentes en los discursos sociales. En consecuencia, para aunar los tres sentidos en su amplitud (sociocultural, educativa y transformativa), proponemos emplear el término eficacia cultural como forma de simplificar esta idea al tiempo que mantener la amplitud de sus pretensiones teóricas y prácticas en la línea de la terminología empleada de Galtung.

Todas estas ideas las releeremos desde el concepto de *eficiencia cultural* cuando los objetivos principales de una campaña sean promocionales (es decir, de marca o de captación de fondos o voluntarios), en las que igualmente será necesario que el proceso y planteamientos comunicativos no pierdan de vista el imperativo de toda ONGD de fomentar una ciudadanía responsable y activa (o por lo menos no “desactivarla” o “deseducarla”, no interferir en los procesos de sensibilización que ellas mismas u otras organizaciones estén realizando en otros espacios). Es decir, que incluso cuando la eficacia de estas organizaciones consista en conseguir determinados resultados cuantitativos (cantidad de fondos, número de voluntarios o impacto y visibilidad), los caminos escogidos para lograrlos, deberán respetar los principios de actuación de estas ONGD. En otras palabras, ser eficientes.

De ahí que estas organizaciones respondan de una eficiencia cultural que anticipe las consecuencias sociales y culturales de sus discursos cuando pretendan captar fondos, recordar el nombre de la organización, o construir una marca, y trabajen directamente una eficacia cultural cuando pretendan sensibilizar como parte de sus políticas de educación, todo ello empleando como criterios de evaluación las reflexiones de los Códigos de Conducta –necesariamente en constante debate– y las propuestas que se van consensuando en el ámbito de la cooperación internacional para tender siempre hacia la transformación social.

Sin embargo, cuando cruzamos estas ideas con el uso del audiovisual como retórica específica, y si lo concretamos aún más en el audiovisual publicitario, como ya hemos mencionado, nos encontramos con que las necesidades comunicativas delimitadas desde las ONGD plantean algunas discordancias claras con las tendencias más marcadas de los escenarios de comunicación de la cultura mediática actual (entendida como aquella que se configura desde los medios masivos, los tradicionales).

El principal problema es el planteamiento retórico de estos espacios, que algunos autores han bautizado como una «racionalidad publicitaria» (Zunzunegui, 1999; Benavides, 1994; 1997). Una racionalidad que se basa en el dar por hechas unas determinadas realidades y opiniones a través de la seducción (de una imposición que adopta la apariencia de pluralidad y de propuesta a través de sofisticados mecanismos de persuasión). Junto a esta ausencia de reflexión colectiva, la cultura mediática actual se define asimismo por la homogeneización y la opacidad, por la dificultad de dar cabida a otras lógicas culturales, y a temáticas que no pertenezcan a la *agenda setting* de los intereses de las grandes potencias políticas y económicas de cada momento.

La personalidad comunicativa de las ONGD reclama una racionalidad comunicativa que se acerque al proceso de comunicación con la concepción del saber como comprender. En otras palabras, sus discursos necesitan proponer, plantear, contar, de formas que despierten el interés y la indignación de los públicos, pero sin dar el problema por sentado, sino dejando abierta la posibilidad del diálogo, del poner en duda, del conflicto. Comunicación de conflicto entendida desde una acepción positiva de conflicto como una oportunidad para el debate y el aprendizaje mutuo.

En otras palabras, los comunicadores del Tercer Sector precisan ser eficaces, no solo desde las concepciones tradicionales de la comunicación respecto a su potencial de gestión, sino desde las nuevas propuestas de la cooperación y de la personalidad comunicativa de las actuales ONGD, con su objetivo transversal de sensibilización y educación al desarrollo. Esta misión a largo plazo reclama la implementación de una eficacia cultural, es decir, sus usos de la comunicación necesitan responder a sus objetivos educativos y de transformación social (incluida la presión política o *lobby*).

En definitiva, buscan fórmulas discursivas originales y eficaces que contribuyan a evitar las consecuencias de la deshumanización que constantemente se produce en el imaginario cultural. Como lo denomina Alfaro, un trabajo constante de

«información comunicativa» (2005, p. 71): una información que dinamice la comunicación social y reactive su capacidad e implicación política, conductas responsables y solidarias. Una comunicación que active a la sociedad civil hacia actitudes y acciones que favorezcan la convivencia y la transformación pacífica de los conflictos, y en la que las ONGD juegan un papel comunicativo determinante como engranajes desde la sociedad civil organizada que tienen la responsabilidad de ejercer una presión y un diálogo constante hacia el mercado, el estado y el resto de la sociedad civil en colaboración con los movimientos sociales.

En este sentido es interesante como ejemplo práctico que dialoga con estas dificultades y las reconduce desde el potencial del audiovisual el caso de Adbusters (www.adbusters.org). Este colectivo se sirve de fragmentos audiovisuales muy breves a través de los cuales trabaja la contrainformación y la sensibilización en relación con temáticas sociales. De forma similar destaca el proyecto de Ecologistas en Acción en España (www.ecologistasenaccion.org), quienes también manejan de forma constante la contrapublicidad con proyectos específicos como el de www.consumehastamorir.com. En todos estos ejemplos observamos el espacio alternativo que Internet ofrece frente a las delimitaciones de las televisiones para proponer a la sociedad otros discursos (aunque desde sus propias limitaciones en cuanto a que mientras que la televisión llega a tu sofá, a Internet lo tienes que ir a buscar).

Estos ejemplos (entre otros) son capaces de superar los enfoques discursivos publicitarios que plantean una comunicación indirecta o encubierta², pero, al mismo tiempo, aprovechar sus capacidades persuasivas para lograr sus objetivos comunicativos: captar la atención del público para poder así informarle de determinados problemas y hacerle sugerencias para tratar de que cambien sus hábitos o actitudes, o, al menos, que recuerden, identifiquen, conozcan y elijan determinadas conductas o valores.

En este sentido, entendemos el concepto de persuasión según la redefinición de Martínez Guzmán (2003, p. 209), que recupera las acepciones positivas de persuasión y destaca la de «convencimiento» (según el *Diccionario María Moliner de Uso del Español*, 2001). Según esta definición, señala la importancia en el proceso de sensibilización del convencimiento de quien comunica para lograr el convencimiento de aquel a quien se dirige. En consecuencia: «La sensibilización como persuasión es sensiblemente racional y racionalmente sentimental» (2003, p. 209). Dialoga asimismo con las propuestas educativas de Freire para recordar que el discurso educativo persigue despertar la conciencia sobre algo (concienciar), pero combina ese talante pedagógico con la necesidad de hacer sentir

determinadas emociones respecto a sus consejos y enseñanzas, debido al imperativo de lograr la identificación del público con la causa por la que se trabaja (sensibilizar). En otras palabras, es necesaria la combinación entre las razones y los sentimientos para lograr una *sensibilización* (motivación) que alcance una *concienciación* (implicación estable, conocimiento) que derive en la puesta en funcionamiento de mecanismos de cambio de conducta (Pinazo, 2003).

Por tanto, la persuasión es un elemento fundamental para la sensibilización, pero precisamente entendida como la capacidad de la retórica para destacar cada información, cada argumento, cada propuesta, y hacer que interesen a la sociedad. En consecuencia, persuasión aquí es sinónimo de motivación (concepto clave mencionado por autores como Calle Collado, 2000; Pinazo, 2003). El necesario enfoque persuasivo de los mensajes educativos, por tanto, se identifica con una creatividad que más que caer en la tentación de tratar de convencer de manera forzada, de influir desde un enfoque unilateral e impositivo de la comunicación (Camilo, 2006, pp. 128-129), promueve una pedagogía inductiva (Aranguren Gonzalo, 2000, p. 213), que invita a participar.

Este proceso pretende implicar a los públicos a través del conocimiento profundo de la situación (de la que se muestran las diferentes opciones y realidades) y del convencimiento del emisor. Son procesos educativos que necesitan servirse de la comunicación en su acepción de compartir, de coincidir, pero a través de un diálogo constante que despierte la indignación y la necesidad de actuar de manera ética y solidaria a raíz de la comprensión y la empatía, y no reacciones inmediatas pero de corto recorrido como la compasión y la caridad, o la pasividad, la indiferencia, la impotencia o el dejarse llevar. Esta relación simbólica persigue un debate público que defina y asuma las alternativas y las nuevas formas de acción.

Discursos creativos para el cambio social.

En este punto de nuestra argumentación, propongo volver a los primeros párrafos de este texto y recuperar también las acciones comunicativas de la conducta audiovisual de las ONGD que van más allá de sus usos publicitarios. Hemos considerado prioritario reflexionar sobre los límites y capacidades del audiovisual publicitario. No obstante, el proyecto global de educación en una ciudadanía intercultural precisa servirse también del potencial del audiovisual creativo desde la libertad de no pertenecer a la retórica o espacios publicitarios, y del audiovisual documental.

Si echamos un vistazo a la riqueza discursiva y narrativa del audiovisual cinematográfico o del videojuego, encontramos nuevas iniciativas y proyectos interesantes. Por mencionar solo algunos, a nivel internacional, encontramos el videojuego ICED, creado por la ONG Breakthrough para trabajar el tema de la inmigración y la deportación en Estados Unidos (www.icedgame.com) y que va acompañado de toda una serie de materiales educativos (todo en inglés) para poder trabajar con ellos en las escuelas. O las películas *The Visitor* (2008), dirigida por Thomas McCarthy, estrechamente relacionada con el tema anterior, o *11 de septiembre* (2002), creada por 11 directores diferentes de 11 nacionalidades diferentes, y que trata de interpelar a la retórica hermética y homogénea de los medios de comunicación en torno al ataque del 11 de septiembre de 2001 a las Torres Gemelas de Nueva York, desde el diálogo intercultural y la comprensión de la complejidad del panorama internacional más allá de la simplificación de los medios.

En estos casos (que no son más que una pequeña representación de tantos otros y que cuentan con muchos defectos tal vez, pero también con muchas aportaciones a esta reflexión), se observa la reiteración de enfoques desde objetivos colectivos que se sirven de una serie de estrategias discursivas que ayudan a alcanzar esos objetivos comunicativos mencionados más arriba: desvelar las realidades que le preocupan, poner de manifiesto sus causas, transmitir las razones por las que considera que hay que abordarlas, y hacer llegar sus propuestas de cambio, y siempre dotándolas de la emoción necesaria a través de las capacidades del discurso para que los públicos les presten atención y las incorporen a sus marcos de pensamiento y actuación, todo ello desde intereses colectivos marcados por las necesidades públicas y globales. Es decir, que se tratará al fin y al cabo de discursos que no serán neutros, sino que nacerán de unos compromisos para motivar otros compromisos, pero siempre con la personalidad comunicativa del Tercer Sector.

Para ello, no se aconsejan las fórmulas explicativas; mostrar o argumentar a través del discurso resulta más eficaz para la sensibilización que explicar³. El enfoque denotativo (como insisten Rey, Gordillo y Huici basándose en Péninou), el evitar distanciarse de la realidad, consigue una mayor implicación por parte del receptor, por lo que es aconsejable un discurso que tienda a lo informativo, pero que no olvide trabajar también las emociones y ese colchón deliberativo que las pautas de la imaginación aportan. En otras palabras, el estilo expresivo de la sensibilización se traduce en formas discursivas a un tiempo informativas y narrativas (que no explicativas ni moralistas). Es decir, cambia el impacto por el desarrollo de las temáticas; el mostrar apresuradamente o el impactar, por el contar.

En cierto modo esta necesidad narrativa coincide con la diferencia entre la distancia del discurso histórico, que *analiza*, a la cercanía del relato testimonial, que *cuenta*, que nos cuenta. Estas formas de contar no se quedan en la mera transmisión unidireccional de ideas, sino que pretenden fomentar el debate, en consonancia con las propuestas de Habermas de que la vida democrática se apoya en la capacidad de los ciudadanos de discutir sobre los asuntos públicos, en «ese particular sentimiento de implicación y de participación que se obtiene a través de la información y del debate» (Martucelli, 2006, p. 104; Habermas, 1994; 1998).

Algunas de las principales estrategias discursivas que facilitan y promueven este tipo de voces son las siguientes:

- El testimonio, como discurso de la memoria, tiene como una de sus potencialidades transmitir lo humano (en tanto personal, individual) frente a lo abstracto (masificado, generalizado) del discurso histórico, la concreción de la experiencia por medio de nombres propios, pero en tensión con la representatividad y la credibilidad del discurso histórico como plasmación de la experiencia colectiva. En este último sentido se aleja de los rasgos de la autobiografía: aporta intensidad a las experiencias que cuenta a través de un sujeto-testigo, de la emancipación de un narrador destacado que personaliza la narración pero siempre desde el esfuerzo de acercarse a la memoria histórica, colectiva, pero basándose en la memoria de una experiencia personal a la que se le dota de intensidad a través de las variaciones imaginativas y los recursos expresivos. Los discursos testimoniales pretenden incidir en algo importante (la Historia), pero a su vez cotidiano, personal, característico y representativo de la experiencia de muchos. Por este motivo las narraciones testimoniales van unidas a las historias de vida. Es decir, se apoya en la trayectoria vital de personas anónimas que son representativas de determinadas circunstancias históricas y ayudan al receptor a identificarse con ellas y a comprenderlas.
- En este sentido, algunos enfoques y géneros discursivos reflejan las estrategias del lenguaje de la memoria; cómo elabora y recupera las ideas, los recuerdos. Por ejemplo, los diarios o las cartas acercan las experiencias al receptor porque transmiten su significado de forma inmediata y simultánea al desarrollo de los acontecimientos, al tiempo que las individualizan en la voz de quien las cuenta, de quien las ha vivido: un diario escrito por un testigo en el momento en que ocurren los hechos, desde su cotidianeidad y de manera continuada, o una carta que trata de explicar a quienes están lejos el sentido de lo que le está ocurriendo a quien la escribe.

- Por tanto, es también un rasgo muy fértil para la sensibilización la representación de la cotidianeidad; es decir, tratar de no caer en generalizaciones sobre los países o problemas de que hablamos y representar la esfera privada de las personas implicadas: su día a día, pues éste es el plano en el que solemos encontrar mayores puntos en común entre las diferentes culturas y en el que más empatía se produce entre los grupos (e individuos). Un ejemplo muy interesante en este sentido es el corto de Danis Tanovic en la película de *11 de septiembre* mencionada anteriormente.
- La utilización de los rasgos de la oralidad en la enunciación aporta también cercanía respecto a los hechos. La comunicación para la sensibilización precisa ser una comunicación abierta y transparente; un discurso con fisuras, ni perfecto ni hermético, sino que refleje la incapacidad para expresar algunas ideas o emociones, para dar con la palabra o el concepto adecuado para definir ciertas situaciones o sentimientos. La oralidad, los mecanismos de la expresión oral, de la conversación (la espontaneidad, las expresiones dubitativas, los silencios, las rectificaciones, las apelaciones al interlocutor, las elipsis o las interrupciones), pueden revelar el grado de honestidad y de sinceridad de un discurso. Además, la oralidad facilita el acercamiento a la complejidad de determinadas situaciones al permitir explicarlas de diferentes formas (dependiendo de la reacción del receptor, o anticipando su posible indiferencia, incredulidad, o dificultad para comprender lo que se le está contando).
- Con intenciones similares, y con una larga tradición en los discursos persuasivos, hay que mencionar la repetición como forma de adecuarse al ritmo de comprensión de cada receptor y lograr así la implicación de todos. Asimismo, la presentación de las mismas circunstancias desde diferentes perspectivas ayuda también a reflejar su idiosincrasia. Este tipo de discursos reiteran aquellas ideas más importantes en diversas ocasiones, con enfoques distintos, para transmitir así su importancia, y para ayudar a que el receptor también la perciba y la recuerde.
- Otro recurso que favorece la comprensión y la reflexión de los públicos es la inclusión de diferentes voces que dialoguen en el interior de los textos (que se interpeleen y se complementen). Además, así se plasma la complejidad de las realidades a través de la pluralidad de percepciones posibles de las mismas (por ejemplo: la vivencia del militar, del civil, de la mujer, del hombre, del niño, del cooperante internacional y del local...).⁴ La búsqueda de este diálogo en el interior de los textos y en los escenarios

comunicativos articulados desde el Tercer Sector acercará más los mensajes a una racionalidad comunicativa.

- La comparación entre lo presente y lo ausente, entre lo nuevo y lo viejo, entre lo conocido y lo desconocido son estrategias que acercan a los públicos aquello que desconocen. Se relacionan la nueva información y propuestas con lo que los receptores conocen y sienten como propio para que así lo comprendan mejor y se sensibilicen. Específicamente, destaca entre estas figuras discursivas la analogía, el buscar formas de acercar los problemas de otras culturas a los de los públicos, para que sientan su importancia, la comprendan, y no que los perciban con una lejana asepsia. Son estrategias similares a las que se proponen desde la pedagogía de la paz de ponerse en los zapatos del otro, de vernos a través de sus ojos. Las analogías provocan que los receptores se interroguen sobre su propia realidad al construir «lenguajes capaces de informar, de otra manera, de las “mismas” situaciones» (Martucelli, 2006, p. 114).
- Los juegos con el tiempo y el espacio también influyen en las relaciones del narrador y de los públicos con las experiencias sobre las que se habla. Un tiempo verbal cercano o alejado de las circunstancias (que las presente como coetáneas, inacabadas, o ya terminadas), o unos deícticos determinados (aquí o allí, nosotros, todos, o ellos), cambian totalmente la perspectiva y la implicación.
- Otra posible estrategia para contar las cosas de forma que se rompa la distancia entre los contenidos del discurso y los receptores es la ironía. «La risa tiene el destacable poder de acercar el objeto [...] La risa acaba con el miedo y la piedad ante un objeto, ante el mundo, convirtiéndolo en un objeto familiar y dejando el campo libre para investigarlo con total libertad» (Bakhtin en Holquist, 1996, p. 23).
- A veces, para que los públicos tomen conciencia de un tema (o cambien de actitud respecto al mismo) es necesario que lo vean desde una nueva perspectiva. Es lo que consigue la desfamiliarización, o extrañamiento, recurso que permite parodiar aquellas realidades que conocemos y asumimos, forzar al receptor a verlas desde fuera, desde una nueva posición que le muestre sus sinsentidos. Posibles opciones son la creación de personajes ficticios que aporten la inocencia de su mirada (niños, por ejemplo), o su extrañeza ante determinadas actuaciones o comportamientos (alguien que mire desde fuera, que no esté familiarizado con ciertas cos-

tumbres, y que a menudo en la literatura se logra a través de la mirada de un animal, o de un extraterrestre).

Resumen de las estrategias discursivas de la sensibilización

- El testimonio: diarios, cartas, historias de vida (retórica de la memoria)
 - Personalismo: lo humano (en tanto personal, individual) frente a lo abstracto (masificado, generalizado)
 - La individualización de la experiencia, pero en tensión con la representatividad
- La cotidianeidad
- La oralidad
- La repetición
- La polifonía y el dialogismo: pluralidad de perspectivas en diálogo
- La comparación y la analogía
- Los juegos con el tiempo y el espacio
- La ironía
- La desfamiliarización o extrañamiento

Todas estas son estrategias discursivas que pueden ayudar a comunicar una *memoria educadora*. Es decir, a elaborar discursos para la sensibilización que deriven en una concienciación que se consolide en un aprendizaje en valores que cambie creencias y conductas a largo plazo. En consecuencia, estas estrategias responden a las siguientes pretensiones de los usos del lenguaje para la sensibilización⁵:

- Subvertir la relación entre sujeto y objeto en busca de una interlocución entre sujetos (tanto en el plano social como en el discursivo).
- Plasmar la imagen completa de la experiencia, con la inevitable presencia tanto de los aciertos como de los errores, de lo bueno y de lo malo.
- Elaborar un discurso que no presente una visión del mundo éticamente neutra, sino que en su presentación de las circunstancias introduzca distintas valoraciones del mundo, que se comprometa con unas determinadas posturas.
- Activar la comprensión y la memoria, en un intento por despertar nuevas actitudes frente a la injusticia y la violencia (siempre buscando compromisos y reacciones constructivas y no de odio o venganza), no desde un paradigma de la conciencia, sino de la comunicación.

Un ejemplo interesante en este sentido es el corto audiovisual *Ritmos Étnicos* (color, 03:50 minutos), elaborado en 2004 por el colectivo *Un Solo Mundo. Producciones Sociales*, con dirección y guión de Incho Cordero.

Conclusiones.

En conclusión, para una conducta audiovisual eficaz de las ONGD el reto se encuentra en el enfoque, en la claridad de los objetivos, en el recuerdo constante de las pretensiones a largo plazo. En definitiva, en la superación de la privatización de los intereses que deriva a menudo en retóricas unilaterales, competitivas e impositivas que se dejan llevar por las particularidades y enfoques de la racionalidad publicitaria actual, que ya no se limita a los espacios publicitarios (anuncios) que interrumpen o acompañan las programaciones, sino que han impregnado el modelo mediático contemporáneo en su conjunto y con ello también las formas sociales de relacionarse con los espacios públicos. Hablamos por tanto de un regreso al fomento de la comunicación pública como el énfasis en trabajar las ideas y las propuestas de los individuos y de los grupos en el espacio público, de recuperar espacios para la construcción social colectiva del modelo de mundo que podemos configurar entre todos y todas desde los diferentes escenarios sociales (sociedad civil, sociedad civil organizada, ya sea en movimientos sociales o en ONGD, estado y mercado, por escoger una forma de estructurarlo entre muchas otras posibles). En pocas palabras, de aprovechar la capacidad

de la comunicación audiovisual para interesar e implicar en los retos del Tercer Sector desde el conocimiento de sus capacidades pero también sus posibles confusiones.

Notas

- 1 Tomo la idea de la propuesta de Martínez Guzmán de "entender por cultura el conjunto de acciones humanas que sirven para cultivar las relaciones con la naturaleza y entre los seres humanos mismos [...] Es más: la cultura es la peculiaridad característica que tenemos los humanos de responder a lo que hacemos y de lo que nos hacemos unos a otros" (2000: 14).
- 2 En el sentido que proponen Díez Arroyo (1998) o Tanaka (1999) de que la persuasión se concibe como el modo de "decir lo que no se dice", de crear espacios de interacción que seduzcan al receptor velando los verdaderos objetivos de dicha comunicación.
- 3 Como demuestran Rey, Gordillo y Huici (1994, p. 30) en un estudio de las campañas institucionales de tráfico.
- 4 Esta idea dialoga con los conceptos de polifonía y dialogismo introducidos por M. Bakhtin (Holquist, 1996): "una pluralidad de centros de conciencia irreductibles a un común denominador" (Ricoeur, 1995, pp. 527-8).
- 5 Inspirados en el giro epistemológico desde la ética comunicativa y la base discursiva de la filosofía para hacer las paces de Martínez Guzmán (2001, pp. 114-116; 2005a; 2005b).

Bibliografía

- Alfaro, R. M^a (2005), «Sociedades en movimiento: desafíos comunicativos a la sociedad de la información», en J. ECHEVARRÍA y otros, *Solidaridad en red. Nuevas tecnologías, ciudadanía y cambio social*, Bilbao, Hegoa.
- Aranguren Gonzalo, Luis (2000): *Reinventar la solidaridad. Voluntariado y educación*, Madrid, PPC.
- Benavides, Juan (1992), «Publicidad y conocimiento. Un debate para la investigación de la comunicación pública», en J. BENAVIDES, J. E. Nebot, y R. A. Pérez, *La comunicación en la Europa del 93*, Edipo, Madrid.
- ____ (1994): «Sobre la "crisis" de la publicidad: ¿estrategias de adaptación a los cambios o una nueva manera de pensar?», en Benavides, Juan (ed.): *La crisis de la publicidad*, Madrid, Edipo.
- ____ (1997): *Lenguaje Publicitario. Hacia un estudio del lenguaje en los medios*, Madrid, Editorial Síntesis.
- ____ (2002): «Los valores, los discursos y el conocimiento en el ámbito de la nueva cultura audiovisual y publicitaria», *Revista de Ciencias de la Información*, n^o 11, 2001-2002, Valencia, Universidad Cardenal Herrera CEU, 105-117.
- Camilo, E. (2006): «¿Procesos de influencia o de argumentación? Anotaciones sobre la especificidad de las estrategias publicitarias de las campañas de sensibilización», en E. NOS ALDÁS y M^a J. GÁMEZ FUENTES (eds.), *Medios de comunicación y solidaridad: reflexiones en torno a la (des)articulación social*, Castellón: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I, 121-153.
- Díez Arroyo, M. (1998): *La retórica del mensaje publicitario: Un estudio de la publicidad inglesa*, Oviedo, Universidad de Oviedo.
- Galtung, Johan (1990): «Cultural Violence», *Journal of Peace Research*, vol. XXVII, n^o 3, 291-305
- ____ (1996): «Cultural Violence», en *Peace by Peaceful Means*, Londres, Sage.
- Habermas, J. (1994): *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona, Gustavo Gili.
- ____ (1998): *Facticidad y validez: sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*, Madrid, Editorial Trotta.
- Holquist, M., ed. (1996): *The Dialogic Imagination. Four essays by M.M. Bakhtin*, Texas, University of Texas Press.
- Martínez Guzmán, V. (2000): «Cultivar la Pau», *Revista Re*, octubre 2000, n^o 24, 14.
- ____ (2001): *Filosofía para hacer las paces*, Barcelona, Icaria.

- _____. (2003): «Discurso y sensibilización: entre la indignación y la esperanza», en V. J. Benet y E. NOS ALDÁS (eds.) *La publicidad en el Tercer Sector. Tendencias y perspectivas de la comunicación solidaria*, Barcelona, Icaria Editorial, 203-227.
- _____. (2005a): *Podemos hacer las paces*, Bilbao, Desclee de Brouwer.
- _____. (2005b): «Filosofía e investigación para la paz», *Tiempo de Paz*, nº 78, Otoño, 77-90.
- Martucelli, D. (2006): «Interculturalidad y globalización: el desafío de una poética de la solidaridad», *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, mayo-junio 2006 (73-74), 91-121.
- Nos Aldás, E. (2007): *Lenguaje Publicitario y Discursos Solidarios. Eficacia Publicitaria, ¿eficacia cultural?*, Barcelona, Icaria.
- Pinazo, D. (2003), «Cambio de actitudes estable, comunicación social innecesaria», en V. J. Benet y E. NOS ALDÁS (eds.), *La publicidad en el tercer sector: tendencias y perspectivas de la comunicación solidaria*, Barcelona, Icaria.
- Rey, J., I. Gordillo y A. Huici (1994): *La publicidad institucional en televisión. Estrategias y acciones comunicativas de la Dirección General de Tráfico durante 1990, 1991 y 1992*, Sevilla, Editorial Castillejo.
- Ricoeur, P. (1995): *Tiempo y Narración*, México, Siglo XXI.
- Tanaka, K. (1999): *Advertising Language: A Pragmatic Approach to Advertisements in Britain and Japan*, London, Routledge.
- Zunzunegui Díez, Santos (1999): «Publicidad, consumo y comportamiento», en ARCEO VACAS, José Luis: *Tratado de Publicidad y Relaciones Públicas*, Madrid, ICIE-Universidad Complutense de Madrid, 509-539.

Aula Tus Ojos: cine y educación para el desarrollo

Cómo participar en una aldea global

JOSÉ MANUEL GARCÍA SERRANO

PRODUCTORA TUS OJOS

Desde que Tus Ojos inició su andadura en 2002, nuestra premisa ha sido siempre ¿cómo ser útil a la sociedad? Por el camino hemos ido encontrado pequeñas pistas, y a día de hoy, la sensación de que estamos muy cerca de llegar a la meta: elaborar productos y desarrollar servicios que ayuden a la condición humana, tanto para generar una sonrisa como para consolidar una idea, un valor. Partimos con el hándicap de no ser pedagogos sino cineastas; nos falta el enfoque educativo.

Conocedores de este punto débil, hemos puesto en común reflexiones venidas del mundo del cine —de directores como Roberto Rossellini, Víctor Erice, o Abbas Kiarostami— con reflexiones de profesores universitarios volcados en la investigación del uso del cine en el aula, como Agustín García Matilla, José Ignacio Aguaded, Enrique Martínez-Salanova o Tomás Andrés Tripero.

Eso sí, fijemos el objeto de reflexión: qué puede aportar el cine a la educación y cómo implementar una metodología de utilización. ¿Cuál es el valor añadido de llevar el cine al aula, y sobre cuáles materias o planteamientos teóricos debe utilizarse?

Los cineastas mencionados veían, como punto de inflexión en el uso del cine en el aula, la generalización del soporte digital (la televisión en el caso de Rossellini); mientras que el profesorado destaca cómo el uso del cine en el aula permitiría fomentar la reflexión y generar espíritu crítico en los estudiantes. Desde Tus Ojos añadiríamos algunas posibilidades más: la formación en valores y la mirada hacia el otro, el posicionamiento solidario.

Tracemos un camino, paso a paso.

Cine: sensibilizar desde la emoción.

Es muy recurrente hablar del cine como herramienta capaz de emocionar. El cine se apoya en las estructuras narrativas clásicas para generar en el espectador sensaciones capaces de acelerarle el ritmo cardíaco: emociones ante una historia romántica, emociones ante un héroe muy bondadoso, pero también emociones ante situaciones que ocurren en el mundo día a día y que somos capaces de identificar. Cuántas veces, fruto de la emoción, hemos llegado a decir de una película, “parece más real que la vida misma”.

A la hora de dar a conocer realidades sociales con las que posicionar al espectador, la emoción puede ser determinante para creer que alguna acción deseada es posible. Genera un efecto motivador: la emoción puede afectar a la percepción de la realidad, nos lo creemos más cuanto más emocionante es.

Anotemos, por tanto, como primera conclusión, que en el visionado de películas que transmitan una realidad social sobre la que pretendemos sensibilizar a nuestros alumnos, inicialmente debe ser una película capaz de emocionar.

Contra la indiferencia, la narración.

El cine es transmisión de conocimiento, transmisión de cultura, y cada época tiene su foco de interés en el cine. Por ejemplo, Roberto Rossellini se fijó en la destrucción de Europa tras la Segunda Guerra Mundial. En nuestro momento actual, con la globalización como fenómeno característico, el espectador tiene acceso a una gran información de todas las culturas que pueblan el mundo, y por tanto, puede compararse. Puede conocer lo que pasa en el mundo a cada rato sin moverse del sillón. Hoy somos más conscientes que nunca de las desigualdades y los grandes problemas de la humanidad en el mundo; sin embargo, los medios de comunicación se ven incapaces de romper con la indiferencia del espectador.

El cine social aborda de manera distinta la misma realidad que abordan los medios de comunicación y se fija en la diferencia, se interesa por las desigualdades, a nivel económico, a nivel social, a nivel personal. El ejemplo paradigmático del año 2009 ha sido la película *Slumdog Millionaire* que ha sido capaz de ganar el Oscar a la Mejor Película y mover conciencias.

Por esas mismas fechas los medios de comunicación hablaban del anuncio por parte de Barack Obama de la retirada de las tropas de Irak, del desplome de las economías mundiales, de la tensión con Corea del Norte y sus pruebas nucleares, del recrudecimiento de la tensión en Ciudad Juárez (México). Ninguna noticia era capaz de hablarnos de historias sobre las personas detrás de esas noticias, sus dificultades.

De repente, más allá de la noticia, nos llegaba un lugar, Bombay, unas condiciones de vida en unos suburbios extremadamente pobres y un sentimiento de solidaridad. Asistíamos a una película, que independientemente de que nos gustara o no, nos había informado de una realidad social actual y al mismo tiempo nos había levantado un enorme deseo de mejorar las condiciones de vida de sus protagonistas hasta el punto de celebrar el hecho de que los productores les garantizaran la educación. La diferencia entre el anuncio de Barack Obama de retirar las tropas de Irak y la película *Slumdog Millionaire* radica en la narración.

Luis Landero, en un artículo publicado en *El País* el 25 de septiembre de 1999, señalaba que “el antiguo relato se ha sustituido por la información y ese cambio refleja el empobrecimiento progresivo de la experiencia, tanto la personal como la colectiva. El lenguaje neutro de la información periodística y la falta de conexión entre las noticias aisladas paraliza la imaginación de los lectores. (...) Y es cierto que el hombre ha perdido en gran parte su vieja capacidad narrativa de siempre y, con ello, el arte y el hábito de recrear los hechos objetivos y escuetos y de apropiarse imaginariamente de ellos y de incorporarlos así a su experiencia personal, lo cual no sólo aprovecha al conocimiento sino también a la memoria, pues todo cuento se transforma en narración, pide ser transmitido y no se olvida nunca”.

El relato tiene poder, crea poso en la memoria, y no deja indiferente. Vivimos en una sociedad donde sobran las explicaciones; todo se explica y quizás ese exceso de explicación genera indiferencia. A través de un relato audiovisual, la información, narrada dentro de los márgenes del lenguaje cinematográfico, sin que nos expliquen las imágenes, dejando al espectador interactuar, posiblemente no generará indiferencia. El desafío estriba en cómo transmitir la realidad para no obtener la indiferencia del receptor. Cada vez más, la información que consigue explicarlo todo, llegar a la verdad, empobrece nuestra imaginación colectiva, como grupo. El cine digital tiene quizás la oportunidad de recuperar la realidad, emocionar y reflexionar sobre nuestro tiempo.

Las narraciones nos ayudan a comprender la realidad social. Una película en el aula supone una oportunidad contra la indiferencia por cuanto la narración que conlleva implícita permite que el alumnado se identifique con el mensaje.

Esperar en la realidad.

No hay generación ni época en la que como individuos no nos planteemos las imperfecciones del sistema de convivencia que nos toca vivir en cada momento. Nuestro inconformismo, el aspirar a más, formula constantemente preguntas, y proponemos soluciones teóricas. Históricamente, el individuo ha tenido necesidad de denunciar lo que considera lesivo a la convivencia entre los humanos, y esto lo podemos considerar natural. Lo que nos llama la atención en la época actual no es en sí la magnitud de los problemas, sino quizás lo más alarmante, la indiferencia del receptor.

Combatir la indiferencia del receptor, contribuir a formar ciudadanos más críticos y reflexivos, preocupados por conocer, más allá de su profesión, conducirá a una mejor identificación del individuo en la sociedad actual, a través de un modelo de cine cuyo interés no reside principalmente en la construcción de imágenes bellas sino en la búsqueda de ciertas verdades en torno a la conducta humana mediante el proceso de aniquilación del peso del dispositivo de captación.





Un tipo de cine que “espera” en la realidad a que las cosas se revelen y que el mundo de lo visible acabe desvelando alguna cosa del interior del ser humano desvinculado de las estructuras dramáticas del cine tradicional, renunciando a las obras “acabadas” y perfectas para acceder más libremente a los momentos privilegiados que constituyen las revelaciones del ser humano ante la cámara. *Un cine que desde la realidad, a través de la narración, forme en valores, sensibilice y eduque para el desarrollo.*

El cine y la educación en valores.

El cine que puede utilizarse en el aula es el que mira al ser humano, como centro de todo, como creador de conflictos y soluciones. Al cine le interesa el ser humano en su calidad de miembro de una comunidad pequeña, grande, global, y cómo interviene en los procesos de cambio de las sociedades. El cine se erige en

un agente colaborador en la construcción de un mundo mejor, de una sociedad más justa, más solidaria.

El cine en el aula debe tener, por tanto, un acercamiento humanista: el individuo como catalizador de los procesos de transformación hacia una sociedad más justa y más igualitaria. El cine muestra la realidad y sus desigualdades pero también muestra valores, lucha contra la pobreza y educa para el desarrollo. Todos estos elementos deben aparecer recurrentemente en el aula, además de trabajar el cine como recurso intercultural.

Con el cine podemos educar en valores y educar en actitudes, en conductas: que el cine no sea una ventana más de entretenimiento entre toda la oferta audiovisual, sino que podamos asignarle una función superior; que nos ofrezca una mirada educada.

Los valores que con mayor frecuencia nos encontramos en las películas son valores intrínsecos en las estructuras narrativas y dramáticas. Es decir, necesarios para contar las historias, de ahí su facilidad para identificarlos.

El primero de ellos es la autoestima, los personajes protagonistas afrontan problemas, fracasos, deben superar situaciones no deseadas. A través de la autoestima, el personaje fija metas, objetivos, se valora a sí mismo, puede desarrollar sus capacidades.

La asertividad sería el siguiente valor. Los personajes para conseguir sus objetivos deben tomar decisiones: identificamos a los personajes haciendo valer sus propios derechos. Dentro del concepto de asertividad identificamos comportamientos en los que la persona ni agrede ni se somete a la voluntad de otras personas, sino que expresa sus convicciones y defiende sus derechos, sin agresividad ni pasividad, y sin dejarse manipular ni manipular a los demás.

Otro valor identificable es la creatividad. De nuevo las estructuras narrativas colocan a personajes ante lo desconocido, se enfrentan a situaciones nuevas para ellos, se les exige creatividad, ser capaces de reaccionar frente a lo novedoso, lo distinto, lo nunca visto. A los personajes se les exigen dos comportamientos: uno, su capacidad para encontrar soluciones, y dos, su voluntad para modificar o transformar la situación. La creatividad es un valor fácilmente identificable.

Como cuarto valor intrínseco a las estructuras narrativas podemos identificar la resolución de conflictos. En el caso de nuestra labor de cine en el aula, nos interesan aquellas estructuras de resolución de conflictos donde se llega a través de la investigación: que el personaje identifique la raíz del problema, que luego sea capaz de conciliar las posturas enfrentadas; no se trata de imponer sino de negociar. El cine ofrece muchas situaciones en las que los conflictos se resuelven no como algo negativo, sino como motor de cambio, como posibilidad de crecer en la medida en que aportamos soluciones. A través del cine, descubrimos la resolución pacífica de conflictos como elemento de crecimiento de una sociedad.

Podríamos identificar cuatro valores más atendiendo, no ya a las estructuras narrativas, sino a los temas de interés para trabajar en el aula, volviendo a la idea de contexto humanista del cine.

El cine actual se fija mucho en la diferencia, lo que le lleva a interesarse por las desigualdades, a nivel económico, a nivel social, a nivel personal; y de ahí, de ese foco de interés, podemos encontrar valores relacionados como son la solidaridad, el género, la paz y la interculturalidad.

En la guía didáctica de *Pobladores*, su autor, Ángel Gonzalvo, planteaba una pregunta: ¿cómo se sonríe en chino? Al hilo de esta preguntaba reflexionaba sobre lo fácil que es marcar las diferencias; y sin embargo, son más las cosas que nos asemejan, que nos hacen iguales, que las que nos diferencian.

Además de los anteriores, valores como el fomento de la solidaridad, la lucha contra la discriminación de género, la búsqueda de la paz en todos los conflictos, y el diálogo intercultural estarán fácilmente presente en los productos audiovisuales que trabajemos en el aula.

No olvidemos que el cine necesita contrastes, ricos y pobres, hombres y mujeres, situaciones de desacuerdo, diferencias culturales. El cine vive del contraste, de la evolución, del cambio, de analizar modelos contrarios, y de someter a debate las posturas enfrentadas. Sin embargo, el cine, como fiel reflejo de la conducta humana, como modelo representativo de los actores sociales, tiende a ser bondadoso: el cine persigue el bien, quiere mostrar las disfunciones del sistema para promover soluciones.

Propiciar que uno de los primeros acercamientos del alumnado a la educación para el desarrollo sea a través del cine narrativo que sensibiliza desde la emoción es quizás el

mecanismo más adecuado para fortalecer un posicionamiento inicial favorable a la cooperación al desarrollo.

Educar la mirada.

A pesar de la existencia de medios en los centros, el consumo audiovisual fuera del aula es mayor que las horas lectivas, al mismo tiempo que el tipo de cine que ha influido en la formación de las generaciones anteriores ha desaparecido prácticamente, lo que hace necesario desarrollar nuevos métodos de lectura de la imagen.

Uno de ellos puede ser el visionado en el aula de una selección de piezas audiovisuales acompañado de la realización de actividades previstas en guías didácticas, elaboradas con carácter general y difundidas ampliamente a los centros educativos.

Todo ello como respuesta a los nuevos hábitos de consumo del audiovisual en la sociedad que están generando dispersión en la atención, en la recepción de mensajes, que imposibilitan la construcción de sentido ante tanta fragmentación, ante tanta pantalla.

Creemos que existe saturación audiovisual, que ésta se recibe de forma fragmentada: se consume muchísima producción audiovisual. Cada año las estadísticas aumentan, pero al mismo tiempo se consolida la idea de que en lugar de ayudar al aprendizaje, más bien se convierte en una barrera para desarrollar el conocimiento desde el audiovisual.

La generalización de actividades cinematográficas en el aula alrededor de guías didácticas puede reconducir en el medio educativo el sin sentido y el desorden de los estímulos audiovisuales recibidos intensamente fuera del aula.

El contrapeso que puede ejercer el medio educativo se puede articular en torno a la idea de “educar la mirada”. El audiovisual tiene un potencial enorme a la hora de fomentar la resolución pacífica de conflictos: es la herramienta idónea para desarrollar el diálogo intercultural que necesitan las sociedades actuales y para el acercamiento a la Cooperación al Desarrollo.

Es necesario educar la mirada para fomentar la reflexión, para formar espectadores críticos con la realidad que les rodea, ciudadanos autónomos inmunes a cualquier intento de manipulación o modificación de conductas no decididas por ellos.

En definitiva, una nueva mirada, que no persiga combatir los riesgos de la televisión a los jóvenes, sino potenciar la riqueza de la imagen como fuente de debate y de conocimiento, como herramienta para la autoformación en valores.

Es importante potenciar más encuentros entre pedagogos y cineastas, un mayor intercambio entre el mundo de la educación y el mundo de la producción audiovisual, y que se pueda generalizar la elaboración de guías didácticas como un elemento más, necesario a la hora de producir y realizar una película documental.

La utilización de guías didácticas junto al visionado de películas es sin duda el primer paso para iniciar esta andadura en la formación de valores, en la creación de espectadores más críticos y reflexivos con la realidad que les rodea. Ver una película y analizarla, comentarla, pensarla, ayuda a reflexionar, ayuda a mirar la realidad. Ver una película y luego cambiar de actividad, olvidarla a continuación, sólo aleja, genera distancia con la realidad, impide la participación.

La existencia de un pequeño cuadernillo con actividades previas, posteriores, para trabajar individualmente, en grupo e incluso en casa, alarga la vida de la obra artística visionada y su presencia continuada en el tiempo nos acerca a la realidad, y nos impulsa a participar.

La realidad no es negativa, es difícil. Cuando se trata, se descubren aspectos positivos, posibilidades educativas, al aprender del otro lado, se reconocen los problemas y se descubren caminos de solución. El cine no sólo refleja la cultura, sino que la conforma y la construye y es, a su vez, transmisor de cultura y de culturas. Hay que aprovechar sus ventajas y sus posibilidades.

El cine contribuye a desarrollar la capacidad de observación y la sensibilidad. A través de las guías didácticas el profesorado tiene la oportunidad de transmitir esas cualidades a su alumnado.

Por tanto, utilización del cine en el aula acompañado de guías didácticas con el objetivo de fomentar la reflexión y crear espectadores más críticos con la realidad que les rodea, enfocando la mirada a los sectores más necesitados. Todo ello,

con objetivos muy claros: luchar contra la indiferencia, transmitir conductas positivas y consolidar el uso del cine en el aula como herramienta educativa.

Con las guías didácticas y el cine, podemos, por tanto, educar en valores y educar en actitudes, en conductas, que el cine no sea una ventana más de entretenimiento entre toda la oferta audiovisual, sino que podamos asignarle una función superior, que nos ofrezca una mirada educada.

Es el momento de enumerar una metodología sencilla para desarrollar los conceptos comentados anteriormente en el aula.

El primer aspecto es la selección del material: el profesorado es responsable de la elección, debe previamente conocer con suficiente detalle las piezas audiovisuales que va a trabajar en el aula, y qué posibilidades ofrecen.

La disponibilidad de guías didácticas es por lo general escasa: ocurrirá muchas veces que encontramos un material audiovisual interesante pero sobre el que no se ha publicado una guía didáctica. Esto no debe llevar al desánimo de no proyectar esa película estimada idónea. El mismo profesor puede preparar una serie de actividades en base a una misma estructura. No obstante lo anterior, a través del mercado editorial, de la labor de algunas productoras como Tus Ojos, y a través de internet, se puede encontrar más de un centenar de guías didácticas sobre películas fácilmente accesibles en bibliotecas o a la venta. A título de ejemplo, páginas webs como www.tusojos.tv, www.auladecine.com o los trabajos de Ángel Gonzalvo a través de www.undiadecineiespiramidehuesca.com o de Enrique Martínez-Salanova a través de la Universidad de Huelva, en la web www.uhu.es/cineyeducacion pueden ser puntos de partida para encontrar suficiente material con el que trabajar en el aula.

Una vez seleccionado el material, es aconsejable no visionar toda la película de una vez. Por la duración de la misma y las actividades que se realizarán, no tiene mucho sentido verla por completo, pues la atención del alumnado no aguanta tanto tiempo; es mejor ver el material en función de los bloques temáticos que se quieren trabajar en clase. La prioridad no es el entretenimiento sino el aprovechamiento educativo.

Por ejemplo, en la guía didáctica de *Pobladores*, el DVD se estructura en tres capítulos, para que así su explotación didáctica se pueda extender en un mínimo de tres o cuatro clases.

Sin embargo, esta observación nos sugiere que puede resultar más apropiado trabajar los conjuntos de cortometrajes, piezas más reducidas que permitan un mejor aprovechamiento de la actividad. En ese sentido, Tus Ojos, tras la experiencia de *En el mundo a cada rato* —película compuesta por cinco cortometrajes—, apuesta por un nuevo proyecto titulado *Ciudades Imaginadas*, que de nuevo plantea un conjunto de cortometrajes sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio pero repartido en varias historias de 20 minutos de duración cada una.

Por tanto, una primera norma sería la fragmentación de la historia. El trabajo en el aula no tiene fines lúdicos sino educativos: se trata de pasar un tiempo entretenido pero sin obviar el fin educativo de la actividad. De ahí que interesa trabajar secuencias, bloques temáticos —o en su caso, cortometrajes—, y no la película entera, sino ir construyendo sentido poco a poco, en cada sesión.

Hemos citado dos películas documentales, *Pobladores* y *En el mundo a cada rato*. La selección del material no debe restringirse al cine más comercial. Contrariamente a lo que pueda parecer, el joven adolescente, incluso el niño, no rechaza el cine documental, a veces encuentra más elementos de identificación que en el cine de ficción. Existen muchísimos documentales que pueden perfectamente ser utilizados en el aula.

Como todo, no se puede generalizar, pero muchos trabajos documentales reúnen una estructura narrativa dramática que permite la evolución; donde se identifican planteamientos, nudos y desenlace, que entretienen por su propia narración; que muestran, sugieren conceptos que permiten la reflexión; que no toman distancia con los personajes, lo que facilita los procesos de identificación entre emisor y receptor; y que en suma, no arrebatan al espectador la posibilidad de reflexionar, ser críticos, y poder “cambiar el final”. Por tanto, en la selección del material no es aconsejable excluir el cine documental. Hay material con mucho más potencial en el documental que en la ficción. Es más, podríamos afirmar que uno de los últimos refugios del cine social de tipo documental son las aulas; exigamos únicamente los ingredientes necesarios, la existencia de narración, el entretenimiento y la capacidad de emocionar.

Una vez seleccionado el material, se diseñan las actividades. Para ello, diferenciamos tres momentos: uno previo, antes de ver la película; luego, el propio visionado; y por último, una vez llegamos a la palabra fin en la pantalla, todo el trabajo posterior. Los tres son importantes, y en los tres es necesaria una preparación previa del profesorado.

La primera fase es quizás la más difícil. Dos objetivos hay que solventar. Por un lado, antes de ver la película debemos motivar, ilusionar a nuestros alumnos; y por otro lado, es preciso informar, contextualizar lo que vamos a ver, y sobre qué vamos a reflexionar.

Sobre lo primero, utilicemos un símil. La publicidad bombardea a los jóvenes para incitarles al consumo: cualquier producto no es bueno en sí mismo hasta que no es publicitado, y entonces sí, ya cuenta con todas las bendiciones. No se puede obviar la cultura de la marca, de la promoción, no debe estar ausente.

Cualquier visionado, por tanto, debe ser previamente fomentado. Es un momento importante para el alumnado: ver una película en clase y trabajarla didácticamente no es una pérdida de tiempo, y por tanto es preciso una previa motivación.

Pero además de “vender” el interés por ver la película, hay que preparar informativamente al alumnado. Es necesario presentarla: explicar qué vamos a ver, enfocar la atención, el contexto, marcar los puntos importantes sobre los que se va a trabajar, es importante un trabajo temático previo. Informar antes de reflexionar.

Una vez vista la película, no es aconsejable iniciar directamente con las actividades previstas en la guía didáctica, sino percibir antes impresiones generales del alumnado: qué les ha gustado, qué cosas no, qué cambiarían. La verdad del director no tiene por qué ser necesariamente la del espectador: es bueno fomentar otros finales, otras alternativas, otras conclusiones o tesis diferentes a las ofrecidas por el director sobre el tema de su película.

El diseño de actividades debe tener múltiples aplicaciones. En primer lugar, es importante observar lo que se cuenta y cómo se cuenta, qué aporta la puesta en escena, la banda sonora, el montaje, el uso de elipsis, etc. Todo esto puede ayudar a comprender mejor el significado de la película y potenciar el aprovechamiento de la guía didáctica; cuanto más compenetrados estemos con la historia que nos han contado, más identificados con sus procesos creativos, mayor será el interés y el aprovechamiento de las actividades posteriores.

Además de trabajar la puesta en escena, es interesante elaborar una memoria narrativa, que nos permita reconstruir todo lo que se nos ha contado, cómo se estructura la historia. A partir de ahí estamos listos para las actividades que

deben buscar dos objetivos: por un lado, las que denominaríamos de alfabetización audiovisual, de lectura y comprensión de la imagen; y por otro lado, las que denominaríamos de crecimiento personal, qué le ha aportado la película al alumnado, para qué le ha servido, qué compromisos, qué actitudes han nacido tras el visionado y el análisis, qué se puede hacer.

Por otra parte, además de estos dos bloques de alfabetización audiovisual y crecimiento personal, es conveniente elaborar las actividades para que puedan ser trabajadas en tres espacios distintos: individualmente, en grupo, y en casa con la familia.

Por último es importante volver dos semanas después sobre la actividad realizada: hay que recordarla, comentarla, es la clave para consolidar lo aprendido.

¿Y tú qué puedes hacer?

Esta pregunta final encerraría un propósito encubierto en toda nuestra actividad, y que básicamente consiste en hacer descubrir al alumnado que los valores no pueden ser enseñados por los profesores: son los propios alumnos los únicos que pueden formarse en valores por sí mismos. La tarea del profesorado es facilitar las herramientas para que ellos descubran los valores por sí solos.

Toda la actividad tiene el objetivo de buscar un posicionamiento activo en el alumnado —“¿y tú qué puedes hacer?”—, lo que permitiría encauzar al alumnado en actividades participativas, relacionadas con el fomento del voluntariado y la educación para el desarrollo.

Para ello, faltaría la actividad que permita convencer al alumnado de que puede participar en cambiar las cosas, que puede colaborar a crear un mundo mejor. Volviendo a Rossellini, recordábamos que trató de mostrar los desastres de la II Guerra Mundial. Hoy en día, los jóvenes pueden aportar muchas cosas en cada comunidad a través de su participación en actividades que fomenten el voluntariado y actividades de cooperación al desarrollo. La educación en valores a través del cine facilita enormemente esa posibilidad.

Esa actividad que planteamos como necesaria para motivar el cambio, para que los alumnos y alumnas tomen la decisión de participar, puede ser la realización

de un cortometraje. El punto de partida sería la formación en valores recibida a través de las actividades de cine en el aula. La continuación sería la escritura de un guión sobre un proyecto de voluntariado o de cooperación al desarrollo que tenga lugar en su comunidad, en su ciudad. Los alumnos y alumnas van a realizar una investigación, van a conocer cómo se puede participar desde su comunidad: qué instituciones y asociaciones promueven acciones solidarias muy cerca de sus hogares. Ese cortometraje, una vez realizado, va a ser mostrado a otros compañeros que van a ver en primera persona por dónde pueden encauzar sus inquietudes solidarias.

En conclusión, el uso generalizado de las guías didácticas en el medio educativo para el trabajo de la imagen, permitiría consolidar una metodología de aprendizaje desde el audiovisual que forme en valores, fomente la reflexión y cree ciudadanos más críticos con la realidad que les rodea.

Impulsar que los mismos alumnos y alumnas realicen sus propios trabajos audiovisuales, a través de cortometrajes sobre el voluntariado y la cooperación al desarrollo, en el ámbito de su localidad, conseguiría el paso activo necesario para la participación. Por tanto, cine en el aula, cine y educación para el desarrollo con tres objetivos: reflexión, generar espectadores más críticos y fomentar la participación.

Pensando la sociedad desde el cine

El papel del cine como configurador social

JESÚS DE LA LLAVE CUEVAS

UNIVERSIDAD CEU CARDENAL HERRERA

Desde que inicié la práctica docente en la Universidad CEU Cardenal Herrera de Valencia he ido comprobando año tras año, bien en el aula, bien en los ciclos que anualmente organizamos en colaboración con Kinépolis, el papel insustituible y determinante que tiene el séptimo arte como configurador social.

Es frecuente preguntarse si son los medios quienes configuran la sociedad o simplemente son reflejo de ella. Es mi intención, en la primera parte de este texto, hacer un breve análisis defendiendo la hipótesis de que los medios en general y el cine en particular poseen una fuerza formidable para configurar la sociedad en la que vivimos.

No cabe duda de que el cine es un instrumento de interpretación de la vida del hombre en cada una de sus épocas. Sería igualmente interesante analizar a través del lenguaje cinematográfico cada una de las diferentes etapas históricas por las que ha ido pasando la sociedad contemporánea y cómo esto se ha ido reflejando en el cine.¹

Sin embargo pretendo hacer notar que, de un tiempo a esta parte, conscientemente en unos casos, quizá inconscientemente en otros, ha sido la industria cinematográfica la punta de lanza en algunos importantes cambios respecto a lo que a la percepción social de algunas importantes cuestiones se refiere. Pensemos, por ejemplo en la pena de muerte, la guerra, el racismo, la homosexualidad, la familia, la droga, la educación, el dolor y la enfermedad, la eutanasia, la violencia doméstica, el amor, etc. No cabe duda de que el cine y las series de ficción televisiva han ido fraguando una opinión pública dominante en cada una de estas cuestiones.

Si a modo ejemplo realizáramos un análisis sobre el rol del docente en el aula o sobre la autoridad ejercida actualmente por padres y profesores a través de algunas destacadas películas, series e incluso dibujos animados, no sería difícil correlacionar muchas de las reacciones poco deseables que se producen actualmente

en los hogares y en las aulas de nuestros centros educativos con actitudes transmitidas por esos personajes de ficción. Esto es así simplemente por el inmenso poder que ejerce el aprendizaje mimético en la población más joven. Es impactante corroborar la realidad de la ausencia de autoridad en algunos filmes recientes y la necesidad de recuperar ese rol en otros.²

Tal vez muchos de los guiones de cine y televisión se han llenado indiscriminadamente de contenidos poco responsables desde el punto de vista educativo. Han primado más la comodidad y la necesidad de entretener sea como sea a una sociedad ávida de consumir imágenes, sin pararse a pensar en sus consecuencias.

No hace falta ser un experto en cine y televisión para darse cuenta de que la propiedad de los medios está en manos de muy pocas empresas. Los contenidos de los mensajes que se transmiten responden, en muchos casos, a unos determinados intereses económicos, ideológicos o políticos.

Es preciso distanciarse del cine más puramente comercial para fomentar el espíritu crítico y hacer ver que, sólo aquello que nos aproxima a descubrir un fondo personal común a todos los hombres, sólo aquello que sea verdadero, bueno, uno y bello será capaz de forjar una nueva realidad social más justa.

Han sido padres y educadores quienes, se han apoyado muchas veces en el cine o las series de ficción televisiva para poder ocuparse ellos de otros asuntos aparentemente de mayor importancia. Han pretendido “ganar tiempo” y con el paso de los años han caído en la cuenta de que en realidad lo han perdido y tal vez definitivamente. Padres y educadores han sido sustituidos en la función socializadora y educativa que sólo a ellos correspondía como titulares originarios o delegados de la formación de la juventud.

Rara vez se hace una inteligente selección de los títulos o las series de televisión que van a ser vistos en casa, en el aula o en el cine. Pero incluso, hecha la selección, con frecuencia se opta por contenidos vacíos o de escaso valor antropológico y formativo. Se cae en lo más fácil, en contenidos que con mayor seguridad van a captar la atención del auditorio, sea por la acción sea por la violencia o la espectacularidad de los efectos especiales.

El cine ha sido y es un instrumento de insuperable valor educativo. Parece recurrente repetir aquí la ya manida frase de que una imagen vale más que mil palabras. Aunque considero que en no pocas ocasiones, una palabra puede valer

mucho más que mil imágenes, de lo que no cabe duda es de que hoy en día, es a través del cine como más fácilmente podemos llegar a transmitir esos valores auténticamente humanos que están presentes en toda verdadera obra de arte.

La actual cultura de la imagen facilita enormemente la transmisión de los mensajes. La facilidad con que las generaciones más jóvenes analizan y comprender el lenguaje cinematográfico hace posible que, con unas pocas escenas seleccionadas —muchas veces por ellos mismos— seamos capaces de sacar a la luz grandes contenidos de alcance formativo.

Esas escenas sirven de punto de apoyo para afirmaciones o ejemplos que en una ordinaria situación familiar o docente podrían ser percibidas como cargadas de una intención moralizante, pero al ser ellos mismos quienes las sacan a colación tras la proyección, adquieren una mayor eficacia y sirven como pauta de reflexión con unas consecuencias fácilmente aplicables a las práctica en sus vidas.

Por la experiencia recogida en las memorias de los alumnos que asisten a los ciclos de cine organizados frecuentemente en mi Universidad, en los que solemos seleccionar títulos de alto contenido social y antropológico, puedo afirmar que, en mayor o menor medida, todo ser humano es capaz de experimentar la unidad, verdad, bondad y belleza del cine cuando éste realmente lo es.

Andrei Tarkovski, al hablar del cine de autor dice que éste ha de ser un cine en el que el artista se sumerja en su vida para llegar desde dentro de él mismo a ese fondo personal común a toda persona. Genios como Leonardo, Bach, o Tolstoi han sido creadores que, buceando en su personal genialidad han llegado a ingresar en una impersonalidad que es lo que podríamos llamar universal. Como él mismo dice “hablar de uno mismo es un medio para hablar de todo a todos.”³ Cuando a través del arte llegamos a trasmitir algo de ese fondo personal que se genera en nuestra propia intimidad, si ello es comunicable, estamos transmitiendo algo que en realidad es nuestro y por eso, propio de la naturaleza humana. Algo que, estando latente, el artista no hace más que sacarlo a la luz, hacerlo patente.

Si, pues, enseñamos a ver cine podemos estar cooperando a hacer descubrir ese algo universal, común a las individuos de la especie humana, que todos llevamos dentro.⁴ Esto, nada tiene que ver con ideologías, ni con consignas políticas, es lo que hace al hombre ser auténticamente humano.

Desde mi propia experiencia de aplicar el arte cinematográfico a la docencia, tanto de la Antropología filosófica como de la Metafísica, puedo afirmar que el auditorio fácilmente descubre aquellos valores humanos que nos aúnan como miembros de la familia humana. Es mucho más lo que nos une que lo que nos separa. Pienso que si nos apoyáramos en el cine para hacer descubrir ese fondo común a cada ser humano, podríamos cooperar en la configuración de una sociedad cada vez más justa, más igualitaria, más solidaria, más humana en definitiva.

Desde una perspectiva teleológica lo común a todo hombre es la búsqueda de la felicidad. Muy interesantes a este respecto pueden ser los títulos *Vidas contadas* (*Thirteen conversations about one thing*) de Jill Sprecher y *En busca de la felicidad* (*The Pursuit of Happiness*) de Gabriele Muccino en las que se hace un interesante estudio sobre lo que da y lo que no da la felicidad.

En *Vidas Contadas* se nos presenta la vida de una serie de personas que, ya en su madurez reconocen haber equivocado el camino en la búsqueda de la felicidad por centrar la atención en el éxito, la ambición, el dinero, la huida de una vida previsible, etc. Apoyando el guión en la obra de Bertrand Russell *La conquista de la felicidad*⁵ nos hace ver cómo la envidia, la culpabilidad o el aburrimiento pueden echar al traste nuestro proyecto personal. Lo que todo hombre busca es ser feliz y la felicidad, como entiende Aristóteles, está en la virtud. Sólo uno de los personajes de esta cinta alcanza la felicidad haciendo felices a los demás.

En busca de la felicidad nos cuenta la historia real de Chris Gardner, en la que se nos da a entender que la ansiada felicidad depende de dónde pongamos el punto de mira. Si orientemos nuestra existencia deseando alcanzar exclusivamente unos bienes terrenales y fugaces, fácilmente ésta se convertirá en algo pasajero, sin verdadero valor.

La historia de Chris ilustra que en este mundo en el que nos ha tocado vivir, los bienes materiales no los son todo. Facilitan una paz, pero esa paz no es la verdadera. Ésta se consigue más allá. Trascendiéndonos a nosotros mismos. Luchando y sirviendo a algo o a alguien. El modelo de estas dos películas, existencialista y pesimista la primera, paradigma de la aún posible realización del sueño americano al más puro estilo capriano la segunda, suponen, desde mi punto de vista, un punto de inflexión como reacción ante un cine que ha abogado en las últimas décadas por un liberalismo que ha tenido como consecuencias una sociedad individualista y centrada cada vez más en sí misma.

A modo de ejemplo, otro aspecto en el que podemos constatar también como la ficción tiene el poder de transformar nuestra sociedad podemos observarlo en algunas de las historias de amor presentadas últimamente en el cine.

Cuando un hombre o una mujer perciben en su interior que algo extraordinario les está ocurriendo en relación con otro hombre o con otra mujer, tienden a echar la mirada a quienes en su entorno dicen haber estado enamorados. Sin duda en algunos casos se confrontará esa vivencia personal con las de aquellas personas más cercanas: amigos, hermanos, padres, etc. Pero no cabe duda de que en el espejo en que más frecuentemente se mirarán es en el del mundo de ficción.

Ha sido y es un error de la ficción literaria y en algunos casos del cine y de las series de televisión el confundir el amor con la sexualidad humana. Aún siendo el sexo un ingrediente importante del amor, sólo con él no hay aún amor ninguno. Es por ello por lo que tal vez se pensó que la sustitución del amor por el sexo constituiría un grandísimo atractivo para el público. Pienso que el cine está últimamente poniendo las cosas en su sitio. Pues, como apunta Marías,⁶ el cine es un arte de multitudes y al hombre y la mujer de hoy les sigue interesando el amor. Los miopes creen que no, que lo que interesa a las masas es el sexo y apoyan su opinión en síntomas que más profundamente interpretados, pudieran muy bien probar lo contrario.

Como decíamos el cine tiene una gran potencia configuradora en nuestra sociedad y en el caso del amor no sólo lo está salvando sino recreando. Baste recordar la sutileza con que se presenta las relaciones interpersonales entre los protagonistas de *El camino a casa* (*Wo de fu qin mu qin*) de Zhang Yimou, en la plasticidad con que muestra los lazos de amistad que unen las vidas de los personajes de *La fortuna de vivir* (*Les Enfants du Marais*) dirigida por Jean Becker o en la realidad amorosa presente y digna de ser contemplada de *Deseando amar* (*In the Mood for Love*) de Wong Kar-Wai.

Para bien o para mal —en este caso para bien— el cine transforma la realidad siendo capaz de descubrir y mostrar visualmente lo común, lo que nos une a todos los hombres sea cual sea nuestra identidad personal o nuestra cultura. Ciertamente los ejemplos buscados proceden del cine asiático y europeo, pero es que muchas veces, aunque no siempre, es en este tipo de cine en donde encontramos un mayor número de títulos con ese poder transformador del que hablamos. Lástima que en muchos casos no consigan una buena distribución.

La presencia de modelos que muestren lealtad, sinceridad, laboriosidad, honestidad, generosidad, valentía, etc. es lo que hace posible transmitir aquello que de verdad interesa a todo ser humano y le acerca más al objetivo que pretende alcanzar. No cabe duda de que el éxito que han cosechado recientemente personajes épicos de ficción en films de aventura destinados al público más joven como *El Señor de los Anillos*, *Harry Potter*, etc. o el siempre exitoso recurso a los superhéroes, se debe sobre todo a que todas estas historias se encargan de realzar estos valores humanos que poseemos o nos gustaría poseer para obtener un mundo mejor. Sin duda ejercen una enorme fuerza socializadora.

Es frecuente presenciar frente a la pantalla historias que reivindican justicia, frente a las múltiples formas de injusticia y exclusión. Modelos de familia y de vida rural que reclaman un contexto vital más pacífico, frente a otros muchos ejemplos de desenfreno, consumismo, individualismo y muchas veces violencia a los que nos tienen acostumbrados los títulos y series que solemos denominar comerciales. Ejemplos de lealtad, gratuidad, honestidad y preocupación real por los demás, aunque abunden menos, también se pueden ver en muchas historias de ficción contadas en el cine y algunas series de televisión y animación.

Podríamos concluir esta primera parte de la exposición diciendo que sin duda el cine posee ese gran poder configurador de actitudes y valores morales. Son muchos los ejemplos en los que se observa su poder transformador unas veces claramente deformando, pero otras muchas sirviendo de contrapunto y de crítica eficaz a una sociedad individualista, competitiva, egocéntrica y narcisista como la que nos ha tocado vivir. Se trataría de seleccionar bien esos títulos que cada año se ofrecen en cartelera y pueden servirnos de apoyo para ir fraguando una sociedad cada vez más humana y haciendo que el mensaje llegue a sus destinatarios enseñando a interpretar correctamente el lenguaje cinematográfico.

Enseñar a ver cine.

Si no queremos una sociedad masificada e individualista, si consideramos que es necesario dar argumentos para que seamos capaces de descubrir aquellos valores que nos hacen auténticamente humanos considero que es preciso contar con el cine y para ello, enseñar a interpretar adecuadamente el lenguaje audiovisual.

Cada vez más frecuentemente nos encontramos con personas e instituciones que se proponen reflexionar sobre el cine como medio apto para la transforma-

ción social. En la medida en que personal y colectivamente seamos capaces de enseñar a discernir el valor o no de los títulos que se estrenan cada semana estaremos cooperando en esta tarea de mejorar nuestra sociedad.

Hemos de despertar en los espectadores una positiva predisposición ante lo que van a enfrentarse. Desde el principio, quienes deseen aprender a ver cine han de conocer que ello requiere esfuerzo. Hay que vencer la tendencia natural a considerar el cine como mero medio de entretenimiento. Conviene aplicar el intelecto antes, durante y después de cada proyección. Antes para acudir a las fuentes que nos informen de aquello que vamos a ver. Durante, para lograr una correcta interpretación de los que nos quiere decir la obra y después para valorar y reflexionar sacándole todo el jugo que podamos.

Hay que reconocer que existe la tentación de ver en el film más cosas de lo que el director y el guionista pretenden decir, pero es un riesgo fácilmente evitable. Con buena intención basta conocerlo para no caer en él.

Otra disposición previa que hemos de conseguir en quien desea aprender a ver cine es no pretender ver todo aquello que se produce. Además de porque sería imposible, porque podría ejercer el efecto contrario al deseado: empacharnos de cine y estragar nuestro paladar cinematográfico. En este sentido es de sentido común el dejarse asesorar especialmente por quienes conocen el terreno y en especial por quienes sabemos que poseen gustos similares a los nuestros.

Por otra parte, y aunque parezca en contradicción con lo anterior, es conveniente abrirse a nuevos campos. No cerrarnos en un determinado terreno y aprender a valorar los tesoros que pueden encontrarse en cada uno de los géneros. Es comprensible que uno pueda llegar a cerrarse ante un determinado tipo de películas, pero no sería razonable apreciar y conocer sólo un determinado género cinematográfico.

Para poder llegar a interpretar correctamente el lenguaje audiovisual es indispensable una sólida formación cultural y antropológica. Para ello es *conditio sine qua non* tener aprecio por la lectura. Todo aquel que ha intervenido en los contenidos de una obra de arte cinematográfico es, por fuerza, conocedor de lo que es el hombre y esto muchas veces lo habrá adquirido por medio de la lectura de obras literarias, muchas veces de los clásicos. Si conseguimos llegar tener una vasta cultura literaria, será mucho más sencillo apreciar el valor del séptimo arte.

Como cualquier obra de arte, el cine tiene su propio lenguaje y su mayor o menor calidad no dependerá exclusivamente de los recursos económicos que se empleen en su producción. No hay que olvidar que sólo una adecuada combinación de recursos materiales y humanos será capaz de producir una obra de arte digna de tal nombre. En este sentido, para poder valorarla es necesario conocer los diferentes ámbitos que en ella intervienen: guión, producción, interpretación, fotografía, música, montaje, vestuario, etc.

¿Cómo enseñar a distinguir el trigo de la paja? Soy de la opinión de que para aprender a ver cine lo primero y principal es verlo. Es decir, ver una amplia gama de películas para irse formando un criterio personal. Es como la literatura. Para poder llegar a apreciar una buena poesía o una obra de literatura clásica no es necesario empezar por ella. Muchos pretenden iniciar en el buen cine enfrentando desde el principio al auditorio con obras que sólo serán capaces de apreciar tras muchas “horas de vuelo”.

Desde luego que una buena obra de arte tiene el poder de atracción por sí misma, pero muchas veces requiere de un periodo de adaptación y, sobre todo, del descubrimiento, facilitado por uno o varios maestros que nos vaya acompañando y nos vayan dando las claves de interpretación que hagan posible al que se inicia descubrir las bondades de esa obra. Es preciso ir llevando por un plano inclinado. En este curso sobre el audiovisual en la educación para el desarrollo considero que una de las ideas madre es transmitir que para que el cine y los medios audiovisuales sirvan como instrumentos educativos es necesario el acompañamiento. No se trata de utilizar esos medios sin más. En muchas ocasiones es lo que se ha hecho y por desgracia se sigue haciendo, pero el objetivo no es sustituir al maestro sino poner ejemplos y modelos que el maestro pueda utilizar para el desarrollo de sus alumnos.

Es conveniente por tanto ir de aquello que resulta más cercano a lo que se presenta como más desconocido. Como todo aprendizaje requiere de experiencias que motiven y junto con ello de argumentos que estén con toda seguridad en el ámbito de intereses de quienes tenemos delante: las grandes preguntas que todo hombre se hace sobre su origen y su fin, el sentido del mal y del dolor, el amor, los afectos y los sentimientos, el sentido de la vida, cuestiones éticas que les lleven a tomar posición, etc.

Junto con ello es más que conveniente contar con personas entusiastas que sean capaces de transmitirlo a quienes tiene delante. Una película que puede no provocar excesivo interés a un determinado grupo, si el que se encarga de presen-

tarla y dirigir posteriormente un diálogo educativo en el forum consigue transmitir emoción y hacer buenas preguntas, será capaz de entusiasmar e ir creando afición.

Es importante enseñar a ver aquello que quizá pasa inadvertido pero que resulta de gran valor para la formación humana y que se encuentra oculto en una frase, una escena secundaria, un determinado plano o encuadre, etc.

Cuando hablo de enseñar a ver cine me refiero en este caso no tanto a enseñar a verlo desde el punto de vista técnico o formal, aunque también esto ayuda a su correcta interpretación. Me refiero más bien enseñar a captar lo que la obra pretende transmitir antropológicamente. Los valores humanos que resalta y las ideas principales en las que apoya sus argumentaciones. Muchas veces es más fácil recordar un determinado efecto especial y una determinada escena chocante o divertida que profundizar en aquello que el guionista nos ha querido decir con una frase o una particular escena que, quizá, puede pasar desapercibida a la mayoría de los espectadores.

Mi experiencia particular es que el cine puede ser utilizado en la práctica como un texto, como un caso que sirva de excusa para iniciar una relación docente al más puro estilo de los diálogos platónicos.

Podemos llegar a transmitir de un modo sencillo y atractivo una idea por medio de ese diálogo mayéutico. Platón en su carta séptima dice que con palabras académicas no se puede decir qué significa la palabra bueno. “Sólo tras una frecuente conversación familiar sobre este asunto, o a partir de una cordial convivencia, brota de repente en el alma aquella idea, a la manera como el fuego se enciende a partir de una chispa y luego se extiende más lejos.”⁷ A esto es a lo que me refiero cuando digo que podemos así iniciar, tras el comentario de una determinada escena o de una frase surgida tras una proyección, una fecunda enseñanza que puede ser fácilmente aplicada a la vida práctica de los asistentes. Se trata de una labor ardua, pero de una enorme eficacia.

Rara vez analizamos, tras el visionado de una película, serie o documental, el punto de vista de quien ha producido esa obra. Sería muy útil también pararse a pensar si la obra recurre a o no a unos determinados estereotipos. Descubrir la cosmovisión o intención desde la que pensamos que ha sido realizado el film, el tratamiento que se le han dado a las escenas, frases, encuadres, etc.

Tampoco solemos pararnos a pensar a qué sector de la sociedad va dirigida la película, ni cuales pueden ser los intereses económicos, sociales e incluso políticos que pueden tener quienes las han producido. Considero pues importante poner a quienes tenemos delante frente a la realidad de las cosas. Nadie hace nada sin un determinado motivo y es necesario pararse a pensar con espíritu crítico que es lo que puede haber movido a quienes han pensado esos diálogos o en el desenlace de una determinada historia. Sólo el hecho de hacer pensar con espíritu crítico en una determinada escena puede ser suficiente para que haya merecido la pena una sesión de cine forum. Tras ella, puede cada uno por su cuenta realizar este mismo ejercicio ante cualquier otro producto audiovisual.

Como decíamos, no podemos pretender desde el principio que el cine se convierta en un medio de formación. Hay que reconocer que es también un magnífico instrumento de información y, por qué no, de entretenimiento. Puede presentarnos una realidad nutriéndonos de una información de la que no disponíamos. Puede ayudarnos a formar nuestro espíritu crítico y incitarnos a interpretar correctamente la información transmitida y puede, por qué no, hacerlo de un modo entretenido.

Con mayor facilidad el cine se centra en provocar los sentimientos del espectador. Aparentemente esto es lo que más entretiene. Si consigue, como algunos seleccionados títulos lo hacen, acceder al intelecto y provocar un placer de tipo intelectual, el efecto que produce es mucho más duradero y, aunque pueda resultar poco creíble, consigue también entretener aunque de un modo distinto, con un entretenimiento de otro tipo pero igualmente atractivo.

Finalmente me gustaría hacer una particular apología de las películas que desarrollan su acción en el mundo real. Pienso que de cara a la formación humana muchas veces resultan de mayor utilidad que aquellas otras que transcurren en un mundo de ficción. Reconozco el valor de las películas épicas de personajes que viven en un mundo de ilusión, considero igualmente interesantes aquellas otras en las que personajes reales se introducen temporalmente en mundos ficticios, así como aquellas otras que nos cuentan historias de realidades ajenas a nuestro mundo que acceden él con peores o mejores intenciones, pero definiendo que las historias que se desarrollan en un mundo como el nuestro, ejercen una mayor influencia en los espectadores. Ciertamente poseen mayor riesgo de acabar en drama debido a la vulnerabilidad y fragilidad humana. Pienso que el esfuerzo que requiere en el espectador la conversión desde el mundo de ficción al real puede ser suficiente para descentrar la cuestión que queremos abordar. Un fracaso o un éxito profesional, la enfermedad, la muerte, una relación de ver-

dadera amistad o de amor ejercen mucho mayor impacto si se encarnan en personas iguales a nosotros que si las protagonizan unos seres de otro mundo o con unos poderes que nunca nosotros podremos llegar a alcanzar.

Notas

- 1 En el Volumen I de *El Cine de Julián Marías*, compilado por Fernando Alonso en Royal Books, Barcelona 1994, podemos ver un estudio en este sentido. Recoge diversos artículos, en cuatro grandes capítulos, analizando el cine desde sus comienzos hasta la década de los sesenta.
- 2 Puede consultarse a este respecto el libro de J. Orellana, *Como en un espejo* (Encuentro, Madrid, 2008), especialmente el capítulo en el que aborda la cuestión de cómo el cine contemporáneo comienza a denunciar la ausencia de la figura del padre y la necesidad de una mayor estabilidad familiar como condición indispensable para recuperar la perdida y anhelada autoridad.
- 3 Chion, M., *Andrei Tarkovski, Cahiers du cinéma* – El País, Madrid, 2008, p. 16.
- 4 Cfr. Tomás y Garrido, G. y M^a C. *La vida humana a través del cine*, Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid, 2004, p. 17.
- 5 Russell, B. *La conquista de la felicidad*, Debolsillo, Barcelona, 2003.
- 6 Cfr. F.Alonso, *El Cine de Julián Marías*, Volumen I. Royal Books, Barcelona, 1994, p. 16.
- 7 Platón, *Obras Completas*, Aguilar, Madrid, 1989: Carta VII, p. 1581. Cit. por R. Spaemann en *Ética: cuestiones fundamentales*, EUNSA, Pamplona, 1987, p. 15.

El audiovisual social en CERA

Los Latidos de la Tierra y Retratos en los Confines del Mundo

ONGD CENTRO DE ESTUDIOS RURALES Y DE AGRICULTURA INTERNACIONAL

Introducción.

Actualmente, el mundo atraviesa una crisis alimentaria, económica, financiera y medioambiental generalizada que está provocando una sensación de impotencia y paralización en la sociedad civil. Los medios de comunicación hacen hincapié en cifras económicas desalentadoras que parecen evidenciar una situación de difícil solución.

El ciudadano medio se siente desarmado ante este panorama y empieza a creer en que de él no depende en absoluto la marcha del mundo.

En el tiempo actual son necesarios materiales informativos, documentales y artísticos que contrarresten con datos demostrables, la tónica de los medios de comunicación generalistas que, hoy por hoy, no están informando a sus públicos sobre las alternativas y actuaciones que en todo el mundo se están llevando a cabo con éxito para vivir con dignidad y plenitud.

Estas iniciativas, hoy más necesarias que nunca, están siendo silenciadas por la vorágine de información negativa que circula a la velocidad de la luz de un punto a otro del planeta. Por eso nos hemos embarcado en los proyectos de comunicación social *Los Latidos de la Tierra y Retratos en los Confines del Mundo*, porque queremos ser uno de esos engranajes que desde la sociedad civil, fomenten el cambio posible y positivo, porque queremos con nuestra cámara, contar las historias que ya existen y darles la voz de la que carecen en los medios de comunicación convencionales.

Los Latidos de la Tierra: de la serie audiovisual hacia un proyecto de comunicación social integral.

La serie *Los Latidos de la Tierra* emprendió su andadura en 2005. Pronto, lo que iba a ser una serie audiovisual de ocho capítulos, coproducida junto con Marnilú Audiovisuales, se convirtió en un proyecto de comunicación social y global que ha integrado en su desarrollo diversas herramientas comunicativas, artísticas y pedagógicas. Ello ha permitido ayudar a sensibilizar y formar a la sociedad civil española en el uso de las herramientas audiovisuales aplicadas a la cooperación internacional y a la comunicación para el desarrollo.

La serie ha tratado, desde un punto de vista poliédrico, todos los aspectos del mundo rural sobre los que trabaja CERAÍ. En el marco del proyecto se han creado diversas herramientas comunicativas que han empleado las nuevas tecnologías de la información como un punto de partida hacia el diálogo, desde nuestro punto de vista, imprescindible entre los pueblos del mundo.

Así, el equipo humano de *Los Latidos de la Tierra* ha trabajado en: un número especial de la revista de nuestra entidad, *Tierra*, que ha abordado monográficamente la relación entre las herramientas audiovisuales y su potencial sensible y sensibilizador; un libro de fotografía y poesía que ha reflejado la experiencia humana y sensible adquirida durante el rodaje de la serie; una exposición didáctico-formativa e itinerante de fotografía (www.vocesenelespejo.com); una página web del proyecto (www.loslatidosdelatierra.org); la difusión de la serie en festivales de cine social nacionales e internacionales; la proyección y debate en organizaciones sociales y centros docentes españoles e internacionales; ciclos de proyecciones en centros universitarios; la emisión de la serie en distintos canales de televisión; el Seminario del Material Sensible “Haciendo Latir la Tierra” celebrado en la Facultad de Filología, Traducción y Comunicación de la Universitat de València.

Los ejes temáticos sobre los que ha incidido la serie han sido: el derecho de los pueblos a definir sus propias políticas sostenibles de producción, distribución y consumo de alimentos; los recursos genéticos como patrimonio de toda la humanidad; la prioridad a la producción de alimentos para los mercados locales sobre la base de explotaciones campesinas y familiares diversificadas y agroecológicas; unos precios justos para la producción campesina; el incremento de la inversión pública para fomentar la actividad productiva campesina; el reconocimiento y promoción del papel de la mujer en la producción de alimentos; la soberanía alimentaria y la reforma agraria. La filmación ha tenido lugar en países de los cinco continentes: España, Grecia, Italia, Letonia, Albania, Austria, Turquía,

Bolivia, Brasil, Venezuela, Paraguay, Argentina, Chile, Marruecos, Tunes, Argelia, Kenia y China.

Algunos de los capítulos de la serie se presentaron en Valencia, Madrid, Málaga, Zaragoza, Barcelona, Córdoba, Guadalajara, Gijón, París, Roma, Bruselas, Nairobi, La Habana-Cuba, La Paz-Bolivia, entre otras ciudades del planeta. La Mostra de Cinema de València 2008 ha concedido a *Los Latidos de la Tierra* el premio a la mejor serie de televisión. El VII Festival de Cine de Pamplona concedió al capítulo *OMC, la Batalla de Hong Kong* el primer premio al Valor Visual. Simultáneamente a la presentación en múltiples festivales se ha emitido la serie en diversos canales de televisión: Televisión Valenciana, Televisión de la UPV, Televisión Digital de TVE, Televisión de Aragón, Boliviana de Televisión, TeleSur y en las televisiones por internet ADNStream y Factual TV.

El proyecto ha contado durante su realización con la financiación, patrocinio y colaboración de la AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo), la Conselleria d'Immigració i Ciutadania de la Generalitat Valenciana, Imagen Line, PMM Producciones-Marnilú Audiovisuales, Mar de Lunas, Action Aid International, el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación de España, FAO e IFAD.

Los capítulos de *Los Latidos de la Tierra*.

Como ya hemos apuntado, la serie consta de ocho capítulos que profundizan en los temas que centran la atención de nuestra organización. Estos documentales pueden ser vistos gratuitamente a través de internet.

Gea: la Diosa Madre

Este documental analiza el mito de Gea, diosa de la tierra, y el papel fundamental que históricamente la mujer ha desempeñado en el medio rural. Sus enormes dificultades a la hora de acceder a la propiedad de la tierra y los recursos naturales y, paradójicamente, su función esencial en la producción de alimentos y en el sostenimiento de la economía familiar. Conoceremos la historia de Emilia, una campesina española que, a punto de cumplir un siglo de vida, reflexiona sobre su existencia...

H²O: La fórmula mágica

Dicen que ya han comenzado las guerras por el agua... El capítulo pretende analizar la problemática del acceso al agua dulce, las causas que provocan la desertificación del planeta, sus impactos medioambientales, las enormes repercusiones que esta situación provoca sobre la población mundial y la necesidad urgente de crear una nueva cultura del agua que evite la degradación de ríos, mares y ecosistemas.



Sembrando el porvenir

El episodio gira en torno a la Conferencia Internacional sobre Reforma Agraria y Desarrollo Rural, que auspiciada por la FAO se celebró en marzo de 2006 en la ciudad brasileña de Porto Alegre, cuna de los Foros Sociales Mundiales. Se contempla desde múltiples ángulos la problemática que existe en torno al recurso natural tierra. Se analizan aspectos fundamentales como la dimensión de género, de las comunidades indígenas, de los campesinos sin tierra, el acceso a la educación y a los recursos tecnológicos y la sostenibilidad ambiental.

Biodiversidad, el alma del planeta

En este capítulo se formulan y responden las siguientes preguntas: ¿Qué son la biodiversidad y los recursos fitogenéticos? ¿Qué papel ancestral desempeñan los agricultores en la conservación y desarrollo de estos recursos? ¿Cómo podemos preservar ese legado para las generaciones futuras ante los previsibles cambios climáticos? ¿Qué son los transgénicos? ¿Cómo funcionan las empresas productoras de semillas? ¿Cuáles son sus vinculaciones con la industria agroquímica y farmacológica? ¿Qué función deben desempeñar la ciencia y la tecnología en la lucha contra la pobreza?



OMC: la batalla de Hong Kong

En este documental se analizan las causas que han provocado en los últimos diez años un alarmante crecimiento del hambre y la miseria en el mundo. ¿Cuál ha sido el impacto de las políticas neoliberales aplicadas en todo el planeta y especialmente en los países en vías de desarrollo? ¿Qué papel han jugado y juegan organismos multilaterales como la Organización Mundial del Comercio, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional en este proceso?



Café amargo

De un día para otro los precios internacionales del azúcar, el café, o el algodón, saltan por los aires. ¿Por qué sucede todo esto? ¿Qué es el Dumping comercial? ¿Cómo operan las grandes multinacionales agroalimentarias? ¿Cómo afectan los cultivos intensivos de grandes superficies a la agricultura familiar tradicional? ¿Cuántos empleos se destruyen...?

Juan Sin Tierra

El capítulo trata de los millones de campesinos en el mundo que no tienen acceso a la tierra y que pasan a engrosar las enormes bolsas de marginación, hambre y pobreza de las grandes metrópolis en sus países de origen y después en los países ricos, generando uno de los problemas más complejos de la actualidad: los flujos migratorios irregulares.



Un mundo mejor es posible

Siguiendo la estela de los Foros Sociales Mundiales y especialmente del Foro Social Mundial celebrado en Nairobi, Kenia, este capítulo testimonia la labor de la sociedad civil organizada en distintas formas para conseguir mejorar las condiciones de vida de millones de seres humanos condenados a la exclusión en el planeta.

La difusión de la serie: una decisión estratégica.

CERAI ha incidido muy especialmente en hacer una difusión estratégica y profesional de la serie *Los Latidos de la Tierra*. Consideramos que un proyecto de producción audiovisual social adquiere su verdadera razón de ser cuando llega a su público destinatario. De poco sirve realizar un audiovisual que pretende sensibilizar a la sociedad civil, si el material no es distribuido a través de los canales de difusión adecuados para acceder a la misma. Tras un estudio de públicos, nuestra organización ha centrado su atención en la difusión de la serie en distintos foros.

Festivales de cine social, nacionales e internacionales.

La serie audiovisual ha sido distribuida durante 2007-2009 en Festivales y Muestras de Cine de temática social en doce países de diversos continentes. En España la serie completa participó en el X Festival Premis Tirant de Valencia en febrero de 2008 y en octubre de ese mismo año se ha proyectado en el festival internacional Mostra de Cinema del Mediterrani de Valencia, consiguiendo el premio a la mejor serie documental de carácter social.

La serie también se ha presentado, a modo de ejemplo, en la Muestra de Cine Proyectaragon, Zaragoza, en noviembre de 2007, y en el Festival de documentales sociales Cinestrat, en Alicante, el 8 de abril de 2008. En casi todos los casos, la proyección de los capítulos de la serie iba acompañada de un debate sobre la problemática socio-económica del mundo rural y las alternativas que se proponen en los contenidos de los documentales.

También en el ámbito internacional ha estado presente la serie. Así, por ejemplo, en Bolivia, se ha proyectado en el Festival de Cine y Vídeo de los Derechos Humanos en julio de 2007; en La Habana, Cuba, se proyectó en el Festival Internacional del Nuevo Cine Latinoamericano de diciembre de 2007. Nos consta que algunos de los capítulos de la serie han sido proyectados en México, República Dominicana, Panamá, Colombia, Venezuela, Ecuador, Argentina, Perú y Chile.

Ciclos de proyecciones en universidades y centros académicos.

Durante el último trimestre de 2007 tuvo lugar en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos de Valencia un Seminario-Ciclo de proyecciones de los documentales de la serie dirigido a los estudiantes y profesores de la Universidad Politécnica.

Las proyecciones iban acompañadas de una posterior mesa redonda y coloquio desarrollado entre los espectadores y expertos de cada tema de los tratados en la serie. Este mismo esquema ha sido utilizado en otros centros docentes especializados en desarrollo rural y cooperación al desarrollo: Barcelona, Elche, Madrid, Córdoba o Sevilla.

Proyecciones para la ciudadanía

- Organizaciones sociales

Se ha proyectado la serie documental durante 2007, 2008 y 2009 en las sedes de muchas organizaciones sociales y agrarias, orientando la proyección hacia los miembros de esas organizaciones y sus simpatizantes.

Así se hizo, por ejemplo, en el Día Internacional de la Lucha Campesina el 19 de abril de 2008, proyectando el capítulo *Sembrando el Porvenir* en el centro social Ca Revolta, de Valencia. O en el video forum que se organizó en el marco de la Fiesta del Comercio Justo, Pamplona julio 2008, donde se proyectaron los capítulos *Café Amargo* y *Un mundo mejor es posible*.

- Organizaciones agrarias

La difusión de la serie audiovisual ha abarcado desde el inicio el amplio espectro de organizaciones sociales y agrarias de carácter representativo o reivindicativo que están relacionadas con las dimensiones analizadas por la diversa temática tratada en los ocho capítulos de la serie. *Los Latidos de la Tierra* se han revelado como un excelente material para informar, formar y sensibilizar, intercultural e intergeneracionalmente, a amplias capas de la ciudadanía.

La serie ha sido entregada a organizaciones agrarias de diversos sectores y países diferentes que la utilizan para tareas de formación. Organizaciones de productores como la Coordinadora de Sindicatos Bananeros de América Latina, la Cooperativa Longo Mai de Costa Rica o la Universidad Rural Paulo Freire de Tierra de Campos de Palencia pueden ser un buen ejemplo.

- Organizaciones internacionales y televisiones públicas

La serie audiovisual se ha facilitado a asociaciones ciudadanas de todo tipo: centros documentales nacionales y del extranjero como el Centro Documental de Crocchia en Roma, Italia. A fundaciones como la Fundación Española CAI de Zaragoza o la norteamericana Fundación

George Soros. También se ha difundido a movimientos sociales como los sindicatos CC.OO. y UGT; a centros académicos y docentes de España y del extranjero. También a instituciones públicas como ayuntamientos y entidades autonómicas, Diputaciones o Ministerios. También ha sido proyectada en televisiones locales y autonómicas.

- Entidades patrocinadoras

La serie se ha distribuido entre las entidades que apoyaron desde el principio este proyecto: IFAD, FAO, ACTIONAID, AECID que a su vez —en muchos casos— han difundido la serie documental.

- Organizaciones y personas participantes de la serie

Se ha hecho llegar la serie completa a las personas y organizaciones que han cedido parte de su tiempo, experiencia y conocimiento en los contenidos de los documentales. La serie ha contado con la participación de personas y organizaciones provenientes de países de los cinco continentes: Senegal, Tchéad, España, Chile, Grecia, Letonia, Brasil, Honduras, México, Mozambique, Venezuela, Bolivia, Marruecos, Túnez, China, Francia, Italia, entre otras.

Nace el concepto *Material Sensible*: seminario “Haciendo Latir la Tierra”.

En el marco del proyecto *Los Latidos de la Tierra*, queríamos hacer una reflexión en torno a diversos aspectos del audiovisual social: ¿Sensibilizan realmente los documentales y las películas de ficción? ¿Estamos los profesionales del cine social y de las organizaciones sociales utilizando debidamente las herramientas audiovisuales? ¿El espectador de hoy, se conmueve, se emociona, reacciona ante los documentales y las películas que ve? ¿Se cumplen los códigos de ética y respeto hacia los protagonistas de esas historias? ¿Cómo llegan estos documentos audiovisuales al espectador, cómo se distribuyen? ¿Qué papel están jugando las nuevas tecnologías de la información en este proceso?

Organizamos así un seminario, que puso en relación a todas las personas implicadas en el proceso de creación, difusión y recepción del material sensible; los

futuros profesionales del medio audiovisual, realizadores, organizaciones sociales, distribuidores, productores, espectadores, etc.

En el proceso de gestación del seminario, que organizamos junto con la gestora cultural Mar de Lunas, nos preguntamos cuál debería ser la característica común de todos los materiales audiovisuales realizados con la intención última de “sensibilizar” al espectador. De ahí, nace el concepto *Material Sensible* que definimos como: conjunto de instrumentos audio y visuales concebidos, creados y utilizados, con la finalidad de emocionar y sensibilizar al público al que va dirigido”. Concepto que se convirtió en la columna vertebral del Seminario del Material Sensible: “Haciendo Latir la Tierra”.

El Seminario se celebró del 21 al 25 de abril de 2008 en la Facultad de Filología, Traducción y Comunicación de la Universitat de València. Se compuso de talleres prácticos y participativos por las mañanas, dirigidos principalmente a los futuros profesionales del audiovisual social, y de proyecciones y mesas redondas de debate por las tardes pensadas tanto para los estudiantes como para los profesionales que trabajan con el material sensible.

El encuentro entre los profesionales, miembros de organizaciones sociales y estudiantes de Comunicación y Cine es lo que nos motivó a organizar el *Foro de la creación y la difusión sensibles*. Este espacio se convirtió en una fuente de intercambio de conocimientos y experiencias, pretendió dar un salto a la realidad y ofrecer posibilidades factibles de crear y difundir el material sensible en festivales, televisiones u organizaciones sociales de todo el mundo.

La exposición fotográfica: Voces en el Espejo.

Con las mejores imágenes que se generaron a lo largo del proceso de creación de la serie *Los Latidos de la Tierra* realizamos una exposición fotográfica. Se articuló en torno a dos líneas de contenidos diferenciados pero vinculantes: paisajes naturales y paisajes humanos. Los territorios y las comunidades que habitan en ellos a través de una mirada poética que entrelaza poesía e imagen. Creamos un espacio singular donde puedan proyectarse imágenes en movimiento y fotografías concebidas como un flujo de atmósferas donde el sonido, la imagen y la palabra integrasen un espacio de carácter emocional.

Voces en el Espejo es la crónica sentimental de un viaje cristalizado en la serie documental *Los Latidos de la Tierra*. En esta travesía por la piel del mundo, durante los rodajes, en todos los encuentros, al calor de la intimidad con las comunidades y sus paisajes, tras la cámara en movimiento, se revelaron momentos de poesía que inundaban el plano y la vida.

Borges escribió: “Al cabo de los años he observado que la belleza, como la felicidad, es frecuente. No pasa un día que no estemos un instante en el paraíso”. Retratar esos paraísos líricos exigía otra forma de mirar, una fotografía quieta que detuviera el reloj de arena e hiciese inmortal lo sentido. Atrapar, por ejemplo, el viento que mece los cabellos negros de una niña quechua. La poesía habita en sus ojos. Su delicado rostro es la elocuente metáfora de su etnia y su cordillera. Así nacieron los Fotopoemas que componen la exposición y que están incluidos en el libro titulado con el mismo nombre: *Voces en el Espejo*.

Los libros: *Voces en el Espejo* y *El Viaje*.

La palabra es, quizá por su propia materialización demiúrgica, el continente más íntimo para profundizar en la experiencia de viaje, de búsqueda, encuentros y hallazgos de *Los Latidos de la Tierra*. La palabra es un mensajero y de la palabra han surgido dos libros.

Voces en el Espejo

Este libro es un experimento lírico visual que indaga en la interconexión entre poesía e imagen y que busca sensibilizar a la persona a través de conexiones emocionales directas, en un espacio sensorial atmosférico donde la experiencia estética revela su dimensión ética.

El Viaje

El otro libro, como su nombre revela, es una crónica de navegante, casi un cuaderno de bitácora. Sus páginas son el recuerdo de todo lo visto y vivido. Los textos regresan al espacio/tiempo en el que se desarrollaron los rodajes, rescatan los pequeños detalles que construyen la intrahistoria esencial de las cosas y las vidas e intentan retratar paisajes emocionales. En realidad este libro pretende ser

un pasaje a la Utopía y en sus orillas, ojalá el lector pueda embarcarse en el apasionante viaje que ha supuesto para nosotros *Los Latidos de la Tierra*.

Número especial de la revista *Tierra*: “Material Sensible: Haciendo Latir la Tierra”.

La revista *Tierra* nace en el 2003 con la vocación de divulgar y sensibilizar a la sociedad civil sobre los temas que atañen a CERAI. Hemos publicado el número “Material Sensible: Haciendo Latir la Tierra”, en el que hemos recopilado: la experiencia acumulada durante el desarrollo de las dos fases de *Los Latidos de la Tierra*, materiales artísticos, pedagógicos, informativos y sensibles de diversa naturaleza (fotopoemas, ilustraciones, gráficos, fotografías, ensayos, reflexiones, partituras musicales, canciones, etcétera).

Han colaborado en la realización de la revista muchos de los profesionales –fotógrafos, músicos, poetas, escritores, periodistas– que han estado implicados en el desarrollo del proyecto. la revista se puede consultar en http://www.cerai.es/publicaciones/TIERRA_14.pdf

La página web: www.loslatidosdelatierra.org

En la primavera de 2007, antes de finalizar la serie audiovisual, pusimos en marcha su página web: www.loslatidosdelatierra.org, conscientes de que esta herramienta divulgativa iba a ser nuestro escaparate, nuestra ventana al mundo. En sus inicios recogía, fundamentalmente, información esencial sobre la serie: los capítulos, los guiones, el proceso de producción, imágenes de los rodajes y noticias que se han ido generando alrededor de las distintas proyecciones y actividades programadas con la serie. Con el tiempo se ha convertido en un espacio orgánico que recoge todos los aspectos de comunicación global que el proyecto *Los Latidos de la Tierra* implica. En ella pueden visionarse, por ejemplo, los capítulos de toda la serie, además de sus *trailers*.

De la realidad del mundo rural al retrato de las alternativas posibles.

Durante el proceso de rodaje de *Los Latidos de la Tierra*, centramos nuestra atención en la identificación de los retos a los que las comunidades rurales del mundo se enfrentan en su vida cotidiana. A lo largo de la experiencia acumulada durante el desarrollo del proyecto, nos encontramos con organizaciones, colectivos y personas de todos los puntos del planeta que están construyendo tanto en el ámbito local como en el internacional alternativas posibles a la situación que vive actualmente el medio rural en todo el mundo. Decidimos así, emprender una nueva serie audiovisual: *Retratos en los Confines del Mundo*.

La serie evidencia que muchos ciudadanos en el mundo deciden no cruzarse de brazos y que con su pequeña actuación están consiguiendo generar procesos positivos de cambio empíricamente constatables.

Esta serie, de la que ya hemos producido cuatro capítulos, muestra además cómo los proyectos de cooperación para el desarrollo sirven para mejorar la calidad de vida de la población rural.

Son proyectos de cooperación que se realizan en comunidades olvidadas de campesinos pobres e indígenas. La serie narra cómo se llevan a cabo algunos de los proyectos de cooperación realizados por CERAI en distintos países del mundo. Mostramos cómo se insertan estos proyectos en la vida de las comunidades rurales, atendiendo a sus necesidades reales.

En esta serie conocemos a las personas concretas que están detrás de los proyectos de Cooperación Internacional que persiguen con sus acciones un cambio social positivo.

Radiografiamos, entre otros, la figura de los cooperantes, jóvenes (hombres y mujeres) en su mayoría, que creen en la utopía y que abandonan sus hogares y su cómoda vida en el primer mundo para sumergirse en realidades difíciles y en ocasiones hostiles. Viajan a lugares remotos, donde la lengua, las costumbres, la cultura y el estilo de vida son muy distintos a los nuestros. A través de su mirada y sus quehaceres cotidianos conoceremos la idiosincrasia social, económica, política y cultural de estas comunidades y de los países donde se encuentran.

Asimismo, *Retratos en los Confines del Mundo* es un viaje por la actualidad informativa mundial. ¿Qué hace la sociedad civil palestina para fomentar el diálogo

entre las partes, para salir adelante en su día a día? ¿Qué procesos sociopolíticos se están viviendo en Bolivia? ¿Cómo funciona la base social en los países del Magreb? ¿Qué movimientos sociales están incidiendo políticamente en el África Negra?

La serie, que cuenta con el respaldo financiero de la Conselleria d'Immigració i Ciutadania de la Generalitat Valenciana y de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, consta de ocho episodios de media hora de duración cada uno. Tiene como ejes narrativos principales mostrar las condiciones de pobreza y marginación de las comunidades indígenas en América Latina. También haremos especial énfasis en testimoniar la situación de precariedad y desigualdad que sufren las mujeres en algunos países ribereños del Mar Mediterráneo. Muchos de los proyectos de cooperación que se llevan a cabo en esta zona tienen una clara perspectiva de género y mantienen como objetivo principal que las mujeres tengan acceso a educación, capacitación laboral y pequeños ingresos que les ayuden a conquistar espacios de libertad y de autonomía personal.

Retratos en los Confines del Mundo tiene como ejes geográficos principales América Latina y países de la cuenca del Mar Mediterráneo.

Con el objetivo de alcanzar la máxima sensibilización social, igual que hicimos con la serie documental *Los Latidos de la Tierra*, estos nuevos capítulos serán difundidos en televisiones públicas, canales gratuitos on-line, ONGs y festivales audiovisuales dedicados al documental y la temática social.

La serie será proyectada en organizaciones sociales valencianas, nacionales e internacionales. Participará en festivales de cine social de todo el mundo y será emitida en diversos canales públicos de televisión, para sensibilizar a la sociedad valenciana, española e internacional sobre las posibilidades reales de cambiar el mundo con las acciones individuales y locales.

Experiencias del cine en la escuela y el instituto

A partir de *Cinema en curs*

NÚRIA AIDELMAN FELDMAN Y LAIA COLELL APARICIO

A BAO A QU

¿Por qué el cine en la escuela? ¿Qué aporta, transforma, genera la creación cinematográfica en el aula? En las siguientes páginas recorreremos estas cuestiones a partir de algunas experiencias y propuestas de *Cinema en curs*, un proyecto experimental de talleres de cine en centros públicos de primaria y secundaria de Cataluña. Desde que se puso en marcha en 2005, han participado casi mil alumnos de entre 8 y 18 años, y unos sesenta maestros y profesores de un total de veintisiete centros educativos de realidades muy diversas. Precisamente en esta diversidad reside una de las mayores riquezas y uno de los principios que hace que el proyecto se defina como experimental: el desarrollo de un programa común y compartido con grupos muy diferentes en cuanto a la situación geográfica de la escuela o instituto (desde Barcelona ciudad hasta zonas rurales de características muy diferentes, pasando por el área metropolitana o ciudades como Lérida o Terrassa), la edad de los alumnos, su contexto sociocultural y sus especificidades (niños recién llegados en aulas de acogida, niños sordos en una escuela de educación conjunta de sordos y oyentes).

Partiendo de los contenidos que estructuran los talleres a lo largo de un curso, apuntaremos algunos aspectos metodológicos que se han revelado fructíferos a lo largo de estos años e intentaremos poner de manifiesto algunos de los aprendizajes esenciales de los alumnos prestando especial atención a dos elementos fundamentales para el proyecto: el trabajo con alumnos de contextos desfavorecidos y/o realidades especialmente complejas; y qué supone para los alumnos el hecho formar parte de un proyecto compartido con grupos muy diferentes al suyo.

Los principios (cinematográficos y pedagógicos).

Cinema en curs introduce la creación cinematográfica como experiencia artística capaz de jugar un papel muy importante en la formación y desarrollo de niños y jóvenes. El proyecto persigue un doble objetivo: hacer transmisión del cine como

creación y explorar las potencias pedagógicas de la creación cinematográfica a partir de los valores que le son inherentes. Se trata, pues, de dar forma no únicamente a una pedagogía *del* cine, sino también a una pedagogía *con* y *a través* del cine.

Los talleres son impartidos conjuntamente por los docentes y un profesional del mundo del cine (realizador, director de fotografía, guionista, etc.), que está presente en la escuela o instituto durante aproximadamente 80 horas repartidas en unas 26 sesiones de trabajo. A estas sesiones se suman las que los maestros y profesores imparten sin el profesional.

La presencia en clase de una persona del mundo del cine es sin duda una de las principales apuestas de *Cinema en curs*. Cuando iniciamos el proyecto, lo hicimos con la convicción de que para transmitir el arte y el oficio que es el cine no podía haber nadie mejor que las personas que se dedican a él. De la mano de un profesional del cine, que deja momentáneamente su oficio para adentrarse en una escuela o un instituto, los alumnos descubren no sólo una manera de trabajar y una manera de mirar, sino también una relación personal con el arte cinematográfico: una forma de mirarlo, de concebirlo y de quererlo. El profesional es portador del valor de la experiencia y del atractivo de un universo desconocido y diferente al de la escuela o instituto; su relación íntima con el cine y con la creación pone en contacto a los alumnos con una manera diferente de pensar y de vivir el arte; también, con un modo particular de relacionarse con el entorno. Por eso su diálogo con los alumnos puede constituir una ocasión privilegiada para afinar las sensibilidades: mucho más allá del uso de la cámara, el equipo de sonido y el programa de montaje, el profesional del cine, a partir de un sistema de valores que son propios de su oficio, puede propiciar el descubrimiento por parte de los niños y jóvenes de una sensibilidad más amplia y más aguda hacia las materias con las que trabaja, que no son otras que las materias de la realidad que nos rodea: la luz, los colores, los sonidos, movimientos, gestos...

Esta apuesta inicial está muy ligada a otro principio fundamental en la concepción del proyecto y la ideación y desarrollo de los contenidos. Hay muchas formas de trabajar el cine en el ámbito educativo, y también hay muchas formas de entender el cine. En *Cinema en curs* lo concebimos como arte y como creación, y por eso nos acercamos a él partiendo siempre del proceso creativo. Para hacerlo trabajamos vinculando el visionado y la propia práctica creativa. Mirar películas de grandes cineastas ayuda a comprender algunos aspectos esenciales del arte cinematográfico y acrecienta la imaginación, el deseo de filmar y la atención a las elecciones propias de la creación cinematográfica. Se enriquece así el mundo de los

posibles en el momento de situarse en el lugar del creador, de tomar las propias decisiones, de mirar la realidad e inventar en cada plano cómo filmarla. Esta vinculación, además, permite que cuando los alumnos miran películas lo hagan poniéndose en el lugar del cineasta, compartiendo sus elecciones y, así, también sus emociones de creador. Se trata, pues, de que los alumnos devengan espectadores que experimentan las emociones de la creación como tal y, al mismo tiempo, de que aprendan a disfrutar (porque también el disfrute proviene de un aprendizaje) de una aproximación sensible al cine.

Para dar forma a este principio metodológico cada año se trabaja en torno a una cuestión central de la creación cinematográfica a la que nos acercamos a partir de fragmentos de toda la historia del cine y provenientes de culturas diversas, y de la práctica, estructurada en cuatro grandes bloques. En estos años los temas han sido la luz, la relación entre figura y fondo, el punto de vista y el color; el curso 2009-2010 será el movimiento de cámara. Los fragmentos se ordenan de manera que permiten un acercamiento sensible a las elecciones cinematográficas y, al mismo tiempo, facilitan una relación directa con las prácticas propuestas. Entre los fragmentos que los alumnos miran, comentan y analizan, hay pasajes de filmes, entre otros, de Jean-Luc Godard, Abbas Kiarostami, Hou Hsiao-hsien, Clint Eastwood, Charles Chaplin o Jonas Mekas. Todos los fragmentos se ven en versión original subtitulada.

Hay una apuesta clara, pues, por un determinado cine; un cine al que la inmensa mayoría de los alumnos no están acostumbrados y contra el que a menudo tienen muchos prejuicios. Nuestra firme apuesta por este cine se debe principalmente a dos motivos. En primer lugar, precisamente al hecho de que es un cine al que habitualmente los niños y jóvenes no tienen acceso y que, si no les acercamos, muy probablemente nunca tendrán a su alcance. Con esta elección se pretende, pues, ampliar sus horizontes culturales y mostrarles que, más allá de lo que la publicidad y las estrategias de mercado de las grandes industrias pretenden imponer, existen muchas formas de hacer cine y que éstas tienen cosas que decirles. Pero en segundo lugar, y es tal vez aún más importante, apostamos por un cine cuyo modo de creación resulta especialmente rico y potente pedagógicamente. Desarrollaremos este aspecto a continuación, al apuntar algunas de las prácticas que se llevan a cabo en los talleres y los principales aprendizajes que se derivan de ellas, pero podemos avanzar ya una característica esencial del cine que vemos (y hacemos) en *Cinema en curs*: es un cine que se hace con lo real, con las cosas, materias, personas e historias que nos rodean, con lo cercano y lo propio. Y por eso es un cine que nos obliga a mirar esa realidad con atención y que, así, nos hace redescubirla y transforma nuestra relación con ella.

Esta relación necesaria con la realidad es una de las especificidades esenciales del proceso de creación cinematográfica; la otra es el trabajo en equipo. Partiendo de estas dos premisas se idean las prácticas y se establece la metodología de trabajo.

Las prácticas.

Como ya se ha apuntado, el programa común de cada curso se estructura en torno a cuatro grandes bloques correspondientes a cuatro prácticas. A continuación, presentamos los contenidos propuestos en la última edición de *Cinema en curs* —en la que el tema era el color— y comentamos algunos de los principales aprendizajes en cada uno de los momentos.¹

Cada año, con independencia de la cuestión específica que se trabajará a lo largo del curso, los talleres empiezan con la misma práctica: los Minutos Lumière.² Los Minutos Lumière son planos documentales de un minuto exacto de duración realizados a partir de unas condiciones muy precisas inspiradas en las vistas rodadas por los hermanos Lumière y sus operadores hace ya más de un siglo, en los orígenes del cine: la cámara debe estar fija en un trípode, no se puede modificar ningún parámetro durante el plano y se dispone de una única toma. Después de ver y comentar una selección de vistas Lumière, los alumnos exploran su entorno más cercano en busca de su Minuto Lumière. Cada alumno realizará su plano escogiendo qué y dónde quiere filmar; el encuadre y el momento preciso de empezar la filmación. Lo hará acompañado de un pequeño equipo de rodaje: el cámara, el sonidista y el ayudante.

Los Minutos Lumière son la práctica inicial y son también una práctica iniciática. En ella se concentran gran parte de los aprendizajes en los que se profundizará a lo largo del taller. Son aprendizajes sobre el cine, pero son también y muy especialmente aprendizajes sobre la vida. Con los primeros planos que ruedan, los alumnos se introducen en el modo de hacer cine que desarrollarán a lo largo del curso, un cine en el que el primer gesto de creación es un acto de atención. Porque para realizar un buen Minuto Lumière hay que empezar mirando el entorno cotidiano y hacerlo con ojos de cineasta, esto es, con una mirada atenta a los matices, a las materias, a las pequeñas y maravillosas transformaciones de la vida diaria. Con esa mirada transformada siguiendo la senda de los Lumière, la llegada de un metro y las coreografías que le suceden en una estación cualquiera se revelan como un universo cargado de posibilidades; el trabajo diario del panadero se convierte en un motivo precioso; los ríos, carreteras, plazas y

comercios se convierten en espacios vibrantes, llenos de movimiento y se aprecian de un modo completamente nuevo. El mundo –la mirada sobre él– se transforma. Es el primer gran aprendizaje.



Minutos Lumière realizados en Cinema en curs entre 2005 y 2009

Pero para hacer un buen Minuto Lumière no es suficiente con saber mirar y saber ver. Hacer un plano significa construir cinematográficamente el mundo, organizar las formas, materias y acciones. Hay que decidir dónde situar la cámara, cómo encuadrar la realidad, cuándo iniciar la filmación para que el plano sea lo más rico e intenso posible. Es necesario, por lo tanto, elegir. Y elegir no siempre resulta fácil. Por eso es tan importante que ese primer momento de cine con el que se inicia el curso sea individual, porque todos y cada uno de los alumnos se verán obligados a elegir. En el ámbito escolar (como en la vida) muchos factores ponen freno a la elección. Son muchos los alumnos que a lo largo de su vida escolar han renunciado a elegir (y han podido hacerlo). Porque otros se han adelantado o han gritado más o han sido más fuertes. O sencillamente por miedo a equivocarse. En este caso tendrán que asumir el riesgo. Y lo harán sabiendo que en el cine, como en todo arte verdadero, no hay respuestas correctas ni incorrectas; no hay respuestas preestablecidas. Las elecciones no se fundamentan en ningún dato externo, sino que provienen de la propia observación. Y precisamente por eso es tan importante que cada uno prepare con extremo rigor su Minuto Lumière. Cuanto mejor se haya observado el motivo que se quiere filmar, cuanto más se hayan estudiado la duración de las acciones y las transformaciones que se derivan de ellas, cuanta mayor atención se haya prestado a cada detalle, más probabilidades habrá de que las elecciones culminen en un buen Minuto Lumière.

La preparación es fundamental. Y aún así, gran parte del resultado se jugará en el momento del rodaje. Porque a diferencia de lo que ocurre con otras disciplinas, el cine es un arte en el que siempre se depende. Se depende de la realidad: de si en el momento de la filmación el sol se esconde tras una nube y la luz queda completamente transformada; de si el tren llega con menos pasajeros de lo previsto; de si los caballos salen de cuadro y dejan el plano vacío. En el cine –como en la vida– se depende: de las cosas que nos escapan, del azar, de todo lo imposible de prever. Y para hacer cine hay que estar dispuesto a dejar que la realidad modifique lo que habíamos previsto. A veces los imprevistos serán motivo de frustración y decepciones. Otras, la realidad regalará algún azar que hará aún mejor la idea inicial. En todos los casos, lo que la realidad nos depare será motivo de aprendizaje.

En el cine se depende, pues, de la realidad. Y se depende también, y mucho, de los otros: del compañero encargado de la cámara, del sonidista, del ayudante. El Minuto depende del equipo, y al mismo tiempo el equipo depende de cómo hable el director; de cómo dé las indicaciones antes del rodaje, de cómo pida lo que necesita. En el cine, el resultado no está determinado por la suma de los esfuerzos de cada integrante del equipo, sino por la unión de todos ellos. A menudo, los rostros de los integrantes del grupo durante el minuto de filmación no per-

miten adivinar quién es el director: la misma atención, concentración, alegría o decepción se expresa en todos casi por igual. Todos retienen el aliento a la espera de lo que durante ese minuto, vivido de forma excepcional y única, vaya a ocurrir. El Minuto tiene un autor pero la emoción es compartida por todos.

La experiencia de los Minutos Lumière tiene una extraordinaria capacidad de generar vínculos. A veces con personas y lugares más o menos desconocidos (el panadero, un frutero con el que nunca antes habían hablado, los encargados de un taller); otras, con seres cercanos: muchos niños filman a sus abuelos, deseosos de hacer un plano de y junto a ellos. Los lugares y personas filmados nunca volverán a verse con los mismos ojos, siempre serán un poco más queridos y un poco más nuestros. Y esta es una de las potencias que hacen del cine un medio privilegiado para vehicular uno de los que deberían ser los grandes cometidos de la educación: dar a ver el mundo a los alumnos, hacerlos capaces de mirar, relacionarse, querer y disfrutar con la realidad, su realidad. Especialmente en aquellos lugares degradados en los que nada parece amable. Porque una transformación de la mirada a través del cine la hará, cuanto menos, más habitable. Una de las desigualdades sociales fundamentales es el acceso a la belleza, la estima por la propia realidad cotidiana y la capacidad de apreciar sus valores. Después de que todos los integrantes del grupo hayan filmado su Minuto Lumière y hayan compartido los resultados, el barrio o el pueblo se habrán llenado de nuevos matices, de valores que hasta entonces habían pasado por alto a los alumnos (y en la mayoría de ocasiones también a los docentes), de sonidos en los que jamás nadie había reparado, de momentos cinematográficamente (y emocional y vitalmente) intensos. Se habrá operado un gran descubrimiento: que la propia realidad tiene muchas cosas que ofrecer y que requiere de la mirada de todos y cada uno de los alumnos para poder hacerlo, que la propia realidad es digna de ser amada.

En este año dedicado al color, la segunda práctica común fue la realización de un proyecto fotográfico bajo el enunciado “Los colores de nuestro entorno”. Se proponía una exploración del barrio o el pueblo a través de la fotografía y el objetivo de la práctica era doble. Por un lado, proponía llevar a cabo una experimentación fotográfica en relación con el color, descubrir las elecciones expresivas que intervienen en su tratamiento: la textura, el trabajo sobre el enfoque, la composición, los contrastes y armonías, las diferentes sensaciones que producen los elementos fijos o en movimiento, etc. Se trataba, en fin, de que los alumnos se hicieran sensibles a las materias propias de la fotografía a partir de la propia experiencia creativa y de un modo intuitivo. Cámara en mano, cada cual podía fotografiar tantas veces como quisiera en busca de algo que no estaba definido ni delimitado de antemano. Era el momento de disfrutar ensayando varios tipos de fotografía de un mismo elemento, acercándose o alejándose del objeto elegi-

do, comparando qué ocurría cuando se fotografiaba en movimiento, utilizando el desenfoque o interponiendo superficies transparentes. El campo estaba totalmente libre a la imaginación y la invención de cada uno; sólo hacía falta tener ganas de probar.

Tan importante como esta diversión (para nada banal) era el segundo objetivo de la práctica: que a través de la búsqueda de los colores y de la experimentación fotográfica —técnica y estética— los alumnos redescubrieran su entorno. Explorando los lugares cercanos a través de la experimentación fotográfica se puede descubrir el entorno de una forma nueva, apreciar espacios que antes no se valoraban, emocionarse con unos tubos de color, una línea pintada en el suelo, una ropa tendida en un edificio gris.

La reflexión sobre las fotografías estaba garantizada por la necesidad de elaborar con ellas un proyecto. Era el momento de seleccionar, relacionar y ordenar las fotografías atendiendo a sus elementos formales. Fue realmente bonito ver cómo los alumnos compartían las fotografías con independencia de quién fuera su autor, con la voluntad de elaborar un proyecto concebido en gran medida como un retrato de su entorno. Una vez finalizado el proceso, en casi todos los centros se organizaron exposiciones, que en muchos casos permitieron articular aprendizajes de asignaturas curriculares (matemáticas, informática, etc.). Contemplando sus proyectos fotográficos los alumnos se daban cuenta con gran alegría de que habían descubierto infinidad de cosas de su barrio o pueblo, gozaban de nuevo con las transformaciones que ellos habían operado sobre las cosas cotidianas. Tan importante como ese nuevo conocimiento de las calles era el orgullo de haber creado una imagen nueva de ellas y de haber descubierto belleza en lugares tantas veces caminados y en los que antes apenas habían reparado.

Otro aspecto especialmente interesante de esta práctica fue asistir al proceso de aprendizaje de los alumnos llegados hace poco tiempo provenientes de otros países y que hasta ese momento prácticamente no habían tenido contacto con la fotografía. Establecieron una relación muy fuerte y muy íntima con la fotografía (que ya no abandonaron en todo el curso) y, con sus experiencias y experimentaciones, aportaron mucho al grupo. Para ellos, al principio, fotografiar consistía realmente en mirar el mundo a través de la cámara. Fotografiar era el placer, el juego de mirar la realidad de otras maneras. Incluso después de estos primeros pasos en la fotografía, cuando ya la utilizaban con la conciencia de estar creando imágenes, esa experiencia original generó un deseo de fotografiar muy especial que fue muy valioso para todo el grupo en el momento del filme final. La experiencia de la práctica fotográfica aportó mucho a las películas, pues los alumnos

mantuvieron la voluntad de experimentación y quisieron preservar el valor de lo que se quiere captar simplemente porque es bello. Los proyectos fotográficos habían supuesto un aprendizaje cinematográfico de primer orden: no sólo se filman las cosas desde un punto de vista funcional, para que signifiquen; el cine también es todo aquello que se filma sencillamente porque el cineasta quiere que esté en un plano. Las emociones del cine también son esas pequeñas grandes cosas: una mancha de color al fondo, un elemento desenfocado, un pequeño papel que se balancea suavemente en un rincón del plano.

La tercera práctica consistió en trazar el guión, planificar, rodar y montar una pequeña secuencia de entre 5 y 7 planos a partir de una situación que venía dada (una espera que no se resolvería en la secuencia filmada). El principal propósito de la práctica era introducir el proceso creativo cinematográfico en su conjunto con el fin de que los alumnos lo conocieran desde dentro antes de encarar la creación del cortometraje, la última práctica del curso: la película final.

Para la ideación de la película los alumnos parten de unas “reglas del juego” comunes a todos los talleres. La función de estas reglas, lejos de limitar los posibles o simplificar los procesos, es encauzar y estimular la creación fijando la atención en aspectos cinematográficos concretos que resulten ricos creativos y pedagógicamente. Las reglas del juego no se plantean como metas, sino como puntos de partida; como motivo para que los alumnos piensen cómo resolver cinematográficamente aquello que quieren expresar. El valor de una regla se mide por su potencial “inspirador”, por su capacidad de poner en movimiento la creatividad; por lo tanto, las reglas no tienen que limitar las elecciones a un número cerrado, sino que tienen que abrir múltiples posibilidades.

A modo de ejemplo, detallamos las reglas de este curso, dedicado al color:

- Un encuentro entre dos o más personajes tenía que ser el momento fuerte de la historia.
- Este encuentro tenía que producir una emoción en uno de los personajes que se expresara mediante un cambio en el tratamiento cromático del filme.
- A lo largo del filme, un mismo espacio tenía que aparecer con dos tratamientos cromáticos diferentes.

El filme supone la culminación de los aprendizajes de todo el año y, como tal, es el resultado, en parte, de todos los momentos anteriores. Es el proyecto que condensa e intensifica las gratificaciones de hacer cine que muchos ya han experimentado durante los ejercicios previos; pero hay que entenderlo también como una nueva oportunidad para que aquellos que por el motivo que sea todavía no lo han hecho, se impliquen en la creación y con el grupo. La película final tiene una dimensión muy especial —es “la” obra del grupo— y hay que aprovecharla.

Es fundamental, por lo tanto, encarar el cortometraje como una obra común, que requiere la participación, el esfuerzo y la creatividad de todos. A diferencia de lo que ocurre en el cine profesional, en el ámbito educativo tenemos que lograr que la película sea verdaderamente de todos, que sea la obra de un “autor-grupo”. En las valoraciones que los alumnos hacen a final de curso, este es uno de los aspectos más destacados por muchos de ellos: la satisfacción por haber sido capaces, a pesar de las dificultades del proceso, de crear una historia entre todos y que todos sienten como propia.

El momento del guión, por lo tanto, es crucial. Lograr un guión verdaderamente colectivo y compartido por todos es una tarea extremadamente complicada y requiere mucho tiempo, esfuerzo y energía. Pero merece la pena, no sólo porque posibilita una mayor implicación de todos y cada uno de los alumnos, sino también porque es motivo de muchos aprendizajes. Para lograrlo, en *Cinema en curs* partimos del rechazo a dos posibles recursos que aparentemente podrían facilitar la tarea: la votación y el trabajo por adición. La votación tiene muchas posibilidades de conducir a que el grupo quede dividido entre ganadores y perdedores, a que parte de los alumnos sienta que el guión es sólo de algunos. El trabajo por mera adición, el que opera juntando los trocitos de las diversas ideas individuales, acaba desembocando casi con total certeza en un guión deshilvanado, carente de fuerza y de emoción. De lo que se trata, por lo tanto, es de ir tirando de un hilo del que puedan surgir ideas compartidas y tejer la historia entre todos.

Hay también algunas condiciones previas que ayudan en el momento inicial y que están muy ligadas al tipo de cine que hacemos y a los aprendizajes que se quieren poner en juego. En *Cinema en curs* nos alejamos de las historias fantásticas y de las películas de género basadas en personajes y situaciones estereotipados que los alumnos tienen mayoritariamente como referentes. Partimos, por el contrario, de la necesidad de contar historias cercanas, que sucedan a chicos y chicas como los que están realizando el filme. Para ello, partimos una vez más del entorno real de la escuela o instituto y establecemos la condición de no crear

decorados ni disfraces. Todas estas premisas facilitarán el proceso de creación del guión y obligarán a los alumnos a descubrir historias en su vida cotidiana. Hay un argumento básico para este trabajo con los alumnos, el de la eficacia cinematográfica: sabremos contar mucho mejor una historia y unas emociones que conocemos, que hemos vivido. Pero hay otro aspecto mucho más importante que éste. Durante el proceso de creación del filme y aún más cuando la película está acabada, los alumnos tomarán conciencia de que sus historias también son valiosas, que las cosas que les ocurren son importantes. Y aún más: que aquello que han contado y expresado cinematográficamente emociona a otras personas, que mediante el cine pueden compartir sus experiencias, vivencias y sentimientos.

También en lo que respecta a la expresión de estas vivencias y sentimientos se lleva a cabo un trabajo muy específico. En *Cinema en curs* partimos del principio de que en los filmes de los alumnos las emociones no pasen por la palabra ni por la interpretación de los actores, sino por los medios de expresión propiamente cinematográficos. Se trabaja, pues, para que en los filmes las emociones se expresen a través de las elecciones formales de cada plano y del conjunto de planos de una secuencia. Y no sólo en vistas de un mejor resultado cinematográfico, sino también porque requiere una reflexión muy profunda sobre las emociones. Y es que resulta mucho más sencillo escribir en un papel “Anna está triste y dice: «Me siento muy sola»”, que encontrar la manera para que ese sentimiento palpite en el plano. Hay que explorar mucho una emoción y hay que explorar el cine de una forma muy íntima para dar con una forma cinematográfica que exprese el sentimiento de un personaje.

Otro aspecto que no queremos dejar de comentar concierne la realización de los planos. Una premisa fundamental del cine que hacemos en *Cinema en curs* es que todos y cada uno de los planos tienen que ser el resultado de un proceso de elección de los elementos que intervienen: encuadre, luz, enfoque, movimiento, color, etc. Hay que prestar una atención extrema a cada plano. No hay planos superfluos, todos son importantes y todos son el resultado de una reflexión seria —lo cual, dicho sea de paso, es algo bastante excepcional en el cine que acostumbramos a ver—. Detrás de cada plano se siente una gran intensidad cinematográfica, una gran atención al cine y al mundo, y un gran deseo cinematográfico.

En el momento del rodaje del filme final, los alumnos ya han experimentado el valor irrepetible de cada plano, ya han sentido la intensidad de lo que sólo ocurre una vez (el viento que sopla en las hojas de un árbol, una mirada, las luces de un coche a lo lejos). También contribuye a la importancia excepcional y única de cada plano que las tareas se ejerzan de manera rotativa, y que todas se conside-

ren igualmente importantes y valiosas. A lo largo del rodaje los alumnos desempeñarán todas las funciones (director, cámara, script, técnico de sonido...) al menos una vez. Al mismo tiempo, se procurará que aquellos alumnos que descubren una especial habilidad para alguna de las tareas puedan desarrollarla y disfrutarla. Se trata entonces de, entre todos, encontrar el equilibrio entre el deleite y el deseo personal, y la implicación en la creación colectiva.

Precisamente la diversidad de tareas y habilidades que requiere la creación cinematográfica ofrece una oportunidad para que cada cual encuentre su lugar dentro del grupo: hay quien da con más facilidad con el gesto adecuado del protagonista, quien conceptualiza mejor la historia y es capaz de organizar las ideas y secuencias con mayor claridad, aquél que es especialmente sensible a la luz, el que maneja la cámara con soltura, el que tiene un oído más fino, el que sabe animar y dar energía al grupo cuando el cansancio empieza a hacer mella, etc. El cine pone en juego talentos muy diversos que, además, no requieren conocimientos previos. Y es precisamente eso lo que permite que alumnos con dificultades y que habitualmente no tienen ningún papel relevante para el grupo, encuentren en el cine un lugar en el que se sienten cómodos e incluso importantes (a ojos de los demás y de sí mismos). Aprovechar esta ocasión que el cine nos brinda es fundamental.

La creación del filme final también es el momento en que se ponen en juego de manera más significativa las implicaciones del trabajo en equipo; es cuando las decisiones y las renuncias cobran toda su fuerza, cuando todos toman conciencia de la importancia del esfuerzo conjunto y de las dificultades que comporta. Es imprescindible que cada uno asuma su tarea y, a la vez, es necesaria una gran compenetración entre todo el equipo. Es el momento en que son imprescindibles la comunicación, la solidaridad, el entendimiento.



Sus historias.

Muchas de las películas que los alumnos han realizado a lo largo de estos cuatro años de *Cinema en curs* tienen elementos en común: la soledad, la incomprensión, la amistad, el amor... Parten de experiencias vividas por todos los alumnos; algunas se inspiran en situaciones y vivencias más concretas. Un claro ejemplo es *Oumar*, el filme realizado por un grupo de alumnos de entre ocho y doce años del aula de acogida de la escuela Comtes de Torregrossa de Alcarràs (un pueblo cercano a Lérida). Todos los alumnos han llegado a Cataluña hace menos de dos años provenientes de varios lugares (Gambia, Costa de Marfil, Rumanía, Portugal, Madrid...). En seguida supieron que su película explicaría el primer día de clase de un niño recién llegado a Alcarràs. Oumar, el protagonista, sale de su casa hacia la escuela y se pierde por las calles del pueblo. Llega tarde y, una vez en la escuela, no entiende nada de lo que las maestras y compañeros le dicen. Durante el recreo, se queda solo en un rincón viendo cómo los otros juegan y se divierten, hasta que, al otro lado del patio, tras una verja que separa a los mayores de los pequeños, ve a un niño que conoce, también de origen africano. Cuando intenta saltar la reja para ir a jugar con él en seguida llega un grupo de chicos de su edad y le gritan y reprenden. Él permanece en silencio, angustiado, sin entender una palabra. Otro chico de la clase vendrá a ayudarlo y, jugando al fútbol, se harán amigos. La historia y el personaje se construyeron a partir de las experiencias vividas por todos los alumnos, que contaron cada uno cómo había sido su llegada a Alcarràs y cómo había vivido su primer día en la escuela. La película es de una gran intensidad, la misma con la que los niños y niñas recordaron sus vivencias para crear entre todos la historia.



La proyección y el encuentro.

Los talleres culminan con una proyección en sala de todos los cortometrajes realizados. Se ven las películas y cada grupo presenta brevemente su trabajo explicando cómo surgieron las ideas, las dificultades con las que se encontraron, de qué están más satisfechos, etc. Los alumnos, mayores y pequeños, esperan con nerviosismo y gran emoción la estrena de su filme en pantalla de cine. Ha llegado la hora de disfrutar del trabajo realizado y compartirlo con los demás. Una de las cosas más bonitas de estas jornadas es ver justamente la atención, el interés y el respeto con que miran también los cortometrajes de los otros grupos. Para algunos, provenientes de escuelas e institutos considerados difíciles, con grandes dificultades en el ámbito académico, con una muy baja autoestima, es una ocasión excepcional para saberse capaces de hacer cosas de valor y apreciar que su trabajo también es reconocido por los alumnos de otras escuelas e institutos.

A lo largo del curso, los alumnos saben que forman parte de un proyecto compartido a través del blog y de algunos encuentros puntuales con otros centros; la proyección final de todos los filmes es el momento en que cristaliza ese proyecto. Las reglas del juego comunes ayudan a crear interés por las películas de los otros. Pero lo más importante es que todos se saben parte de algo más grande y sienten que comparten con los otros, vengan de donde vengan, sean como sean, un proceso muy largo de aprendizajes, esfuerzos, frustraciones, gratificaciones y descubrimientos. Este respeto inicial, el reconocimiento mutuo del trabajo realizado y la conciencia de haber compartido muchas cosas aunque sea en la distancia, posibilita otro de los grandes aprendizajes del curso que, una vez más, viene de la mano del cine, en este caso gracias a su extraordinaria capacidad de emocionar y de generar identificación.

En la proyección los alumnos verán filmes que cuentan historias muy ligadas a la realidad en la que se ha creado cada película, y eso será ocasión de dos descubrimientos muy importantes. Propiciará el conocimiento de realidades hasta entonces ni siquiera imaginadas. Así, por ejemplo, el curso 2006-2007 algunos alumnos de la ZER El Moianès (un conjunto de escuelas rurales del interior de Cataluña) tras ver *Dies que canvien de color*, de los alumnos del aula de acogida del CEIP Joan Marquès Casals de Terrassa, comentaban a sus maestros que el argumento era inverosímil. El filme narraba la historia de un niño que recibía una carta de sus padres en la que le decían que iban a reunirse con él en Terrassa después de haber estado tres años sin verse y que podría estar así con su hermano pequeño, al que todavía no conocía.

Se descubren nuevas realidades. Y también se reconocen las mismas experiencias y emociones expresadas desde contextos muy diversos. Los alumnos del IES Badalona Nou (en el área metropolitana de Barcelona y con un elevado número de alumnos con dificultades en los hábitos escolares y de aprendizaje) descubren una historia próxima en el filme del IES Castell de Estela (en Amer), que cursan Bachillerato Artístico. Y sin embargo, la forma de expresar las mismas emociones, la elección de las localizaciones, el modo de narrar la historia, la hacen diferente. En este sentido, uno de los momentos más intensos en estos años de *Cinema en curs* fue el vivido el curso 2007-2008 durante la proyección del filme *Una noia se sent sola*, de un grupo de alumnos sordos del CEIPM Tres Pins. La película hablaba de la amistad y la soledad, temas que habían sido centrales también en las películas del IES Les Corts y del CEIP Els Xiprers. Pero su película no tenía sonido y los escasos diálogos eran en lengua de signos. La sala, repleta de chicos de entre 8 y 18 años, permaneció en un silencio absoluto durante los ocho minutos que duró el filme, y estalló en aplausos al finalizar hasta que los autores salieron a presentarlo. Entonces todos los espectadores levantaron las manos al aire para aplaudir en lengua de signos. Fueron momentos cargados de emoción. Pero lo más importante —más allá de la satisfacción que supuso para sus autores tal acogida del filme— fueron las reflexiones de los alumnos en los días posteriores a la proyección, durante los cuales seguirían dando vueltas a lo vivido. Decían que tras ver la película y vivir ocho minutos sin sonidos, podían imaginar cómo debían vivir esos niños las mismas historias que les ocurren a ellos.

Y es que, como el gran cine, cuando se hace con rigor y con deseo, uno de los grandes valores del cine en la escuela es que permite descubrir, dar a conocer y compartir el mundo.

Notas

- 1 Todas las prácticas realizadas pueden verse en el blog de *Cinema en curs*: <http://blocs.xtec.cat/cinemaencurs0809/>
- 2 La práctica fue ideada en 1995, coincidiendo con el centenario del nacimiento del cine, por el equipo de *Le cinéma, cent ans de jeunesse*, de la Cinématèque Française. *Cinema en curs* está estrechamente vinculado al dispositivo francés: se trabaja en colaboración y se comparte el tema del año y algunas de las prácticas propuestas.

Yourvid: Aprendizaje visual y solidario

PAQUI MATEOS PIZARRO Y LUIS LIZAMA FUENTES
CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE CENTROS DE ENSEÑANZA

Introducción.

Yourvid es una iniciativa que se fundamenta en la educación en valores, usando el video y foto digital, los recursos de Internet y otros dispositivos móviles, que permiten formar, informar y comunicar temas solidarios desde la escuela, como la interculturalidad, creatividad, solidaridad y sensibilización.

- **Interculturalidad:** en la medida en que los videos digitales son imágenes visuales creadas por estudiantes y profesores de diferentes países, regiones y ciudades españolas y europeas.
- **Creatividad:** los estudiantes y profesores con sus creaciones visuales-digitales dan respuesta innovadoras o ponen en evidencia los problemas sociales actuales.
- **Solidaridad:** educación en valores, colaboración entre sus iguales y con los grupos sociales más allá de la escuela.
- **Sensibilización:** la toma de conciencia acerca de los recursos naturales que se agotan, proponiendo formas de ahorro de energía y de uso de energía sostenible.

La idea promotora es crear un nuevo escenario tecnológico de aprendizaje dentro de la escuela, introduciendo la producción audiovisual asociada a los contenidos solidarios, que permiten la educación en valores.

Proceso y fundamentación.

El proceso de trabajo consiste en:

- Trabajo colaborativo en equipo.
- Uso de los servicios de la Web 2.0.
- Crear opinión pública compartiendo y difundiendo producciones audiovisuales entre escuelas.
- Ver y aprender en la Sociedad de la Información.
- Evaluación y seguimiento permanente.

Gráfico n° 1: proceso de Yourvid.



Algunos de estos elementos del proceso requieren de una fundamentación detallada. Por ejemplo, dentro de los servicios de la Web 2.0, Yourvid se orienta a facilitar la *interacción entre los miembros de la comunidad escolar* y el desarrollo de redes sociales de video digital, donde puedan *expresarse, opinar, buscar y recibir información de interés, colaborar y crear conocimiento* (conocimiento social), *compartir contenidos*.

Algunas aplicaciones utilizadas para buscar/acceder, organizar, indexar información y aprender en las Redes sociales son Youtube, Facebook, Second Life, Twitter, etc.

El uso de los servicios de la Web 2.0 nos permite:

1. Buscar, crear, compartir e interactuar on-line.
2. Construir un *espacio social horizontal rico en fuentes de información*.
3. Reforzar nuevos roles para profesores y alumnos orientados al *trabajo autónomo y colaborativo, crítico y creativo; a la expresión personal, a investigar y compartir recursos, crear conocimiento y aprender*.
4. Facilitar un *aprendizaje más autónomo* que permita una *mayor participación en las actividades grupales*, y *aumente el interés y la motivación de los estudiantes*.
5. Proporcionar *espacios on-line para el almacenamiento, clasificación y publicación/difusión de contenidos* textuales y audiovisuales, a los que luego se podrá acceder libremente.

Respecto a la interacción entre ver y aprender, estamos convencidos de que la enseñanza y el aprendizaje en el siglo XXI serán principalmente visuales, basadas en el uso de las fotos, imágenes, gráficos. Ya no es suficiente con saber leer y escribir, nuestros estudiantes deben aprender a procesar tanto palabras como imágenes. Deben ser capaces de moverse con facilidad y fluidez entre los textos e imágenes, entre los mundos literales, figurativos o virtuales.

Evolución.

A lo largo de los últimos años se ha observado una evolución en el modo de usar las tecnologías en la escuela. La idea de Yourvid, educativa y solidaria, ha evolucionado en sincronía con los cambios tecnológicos. Del dibujo y la imagen fotográfica se ha pasado a conseguir videos con teléfono móvil y con cámara digital en Youtube.

Desde el año 2000 hemos apoyado iniciativas europeas, como por ejemplo Netdays, eSchola y eTwining, y desde 2007 hemos creado un proyecto propio, español y Europeo e Iberoamericano denominado Yourvid.

Los objetivos y contenidos se han desarrollado en paralelo con el interés de la Comisión Europea en temas de solidaridad social, tales como Diversidad cultural, Solidaridad, Ciudadanía Europea, Energía Sostenible y Ahorro de Energía.

La experiencia se inicia el año 2007 con el primer concurso convocado por la CECE y Telefónica para crear videos solidarios usando teléfonos móviles. Esta iniciativa tuvo un gran impacto por su novedad tanto en la comunidad educativa como en la opinión pública. El concurso se perfecciona y vuelve a convocarse en 2008, del cual mostramos aquí los resultados y productos más importantes. Y finalmente en 2009 realizamos una readaptación del concurso y de los temas orientándolo hacia la solidaridad social en la escuela y la familia mediante el ahorro de energía.

Los grandes objetivos solidarios y pedagógicos de Yourvid se mantienen y perfeccionan en 2008-2009 y lo que se va renovando son los temas y la tecnología empleada. Además es interesante hacer notar que Yourvid ha evolucionado desde la idea de un concurso español a un concurso de ámbito Europeo e Iberoamericano, y desde la idea de un proyecto a la idea de un Programa que implica varios proyectos, entre los cuales destacamos el concurso, la formación, las iniciativas de trabajo en redes europeas de aprendizaje permanente y la relación con instituciones y colectivos afines.

Los objetivos de Yourvid para los tres próximos años se centran en la participación en la Campaña Europea de Energía Sostenible (2009-2011) y en el Programa de Aprendizaje Permanente de la CE.

A continuación puede verse la evolución en cuanto a objetivos, categorías, datos de participación, productos, colaboraciones, conexión a otras iniciativas españolas y europeas y eventos.

Tabla nº 1: Evolución de Yourvid en 3 años

Objetivos 2007	El concurso intenta promover un cambio de actitud frente a las malas prácticas en el uso de los teléfonos móviles en la escuela, que empieza a generar conflicto y rechazo entre profesores y directivos. Yourvid.eu es un concurso educativo que se propone a sensibilizar, educar y crear una cultura tecnológica basada en un código ético. Trata de desarrollar un producto atractivo para que los jóvenes expresen con imágenes su idea de la ciudadanía europea. Intenta promover una visión desde la escuela de la ciudadanía europea en fotos y videos usando teléfonos móviles.
Objetivos 2008-2009	Contribuir al aprendizaje permanente de docentes y alumnos. Apoyar prácticas innovadoras basadas en TICs. Reforzar la contribución del aprendizaje permanente a la cohesión social, la ciudadanía activa, el diálogo intercultural, la igualdad entre hombres y mujeres y la realización personal. Mejorar cualitativa y cuantitativamente las asociaciones entre escuelas de diferentes países y continentes, para que los alumnos participen en actividades educativas conjuntas. Fomentar entre los estudiantes y el personal docente el conocimiento y la comprensión de la diversidad de culturas y lenguas y del valor de esa diversidad. Fortalecer la solidaridad con las personas en situación de desigualdad y riesgo de exclusión social en España, Europa e Iberoamérica.

	2007	2008	2009
Categorías	Ciudadanía Europea Costumbres, tradiciones y festejos La vida en la escuela y en el barrio La solidaridad en la escuela	Diversidad cultural Música Solidaridad	Ahorro de energía Promoción del uso de la Energía Sostenible
Datos de participación			
Centros	50	75	100
Videos	75	130	200
Alumnos	300	500	800
Profesores	75	130	300
Difusión email	2.000	8.000	30.000
Productos			
Premios	100	200	225
Blogs		1	
Chats	4		
Website	1	1	1
Boletines	10	10	14
Colaboraciones	Online Educa Madrid Save the Children	Protégeles Optenet	Campaña Europea de Energía Sostenible
Enlaces a iniciativas europeas	Año Europeo de Igualdad de Oportunidades	Año Europeo del Diálogo Intercultural	Campaña Europea de Energía Sostenible 2009-2011
Eventos	Online Educa, Madrid	Jornadas de Tecnología de la CECE, Madrid Seminario El Audiovisual y la Educación para el desarrollo, Valencia	Congreso Nacional de CECE, Alicante

Actividades y tareas.

Se requiere la realización de las siguientes actividades y tareas.

Difusión e inscripción

- Acciones en centros educativos de España, Europa e Iberoamérica
- Gestión del website e inscripciones
- Boletines de noticias
- Elaboración de las bases adaptándolas al concurso en cada edición

Animación y apoyo

- Actividades para animar la participación
 - Apoyo en creación de guiones
 - Asesoramiento tecnológico
 - Instrucciones para los equipos de trabajo
- Puesta en marcha de un ranking de los trabajos más votados
- Premios especiales al centro que presente más o mejores trabajos

Evaluación, selección y premios

- Recepción, evaluación y selección de trabajos.
- Preselección de los mejores o de los más valorados en la web
- Fallo del Jurado
- Búsqueda de empresas patrocinadoras y premios

Productos obtenidos

- Elaboración de un catálogo con los vídeos recibidos
- Normas para el uso del móvil y de las imágenes visuales
- Website y blogs
- Difusión y diseminación: resumen de prensa

Productos.

En el año 2008 se consideró una graduación de las exigencias en función de la edad y nivel educativo de los participantes, ya que como es natural las competencias para crear videos están más desarrolladas conforme avanza la edad de los participantes.

Tabla n° 2: Exigencia en función de nivel educativo de los participantes

Participantes	Productos	Exigencia
Alumnado de Educación Infantil y Primaria	Fotos digitales usando teléfonos móviles y cámaras de foto digital	Baja
Alumnado de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional Profesores	Fotos y videos digitales usando exclusivamente teléfonos móviles	Moderada
Alumnado de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional Profesores	Fotos y videos digitales usando cámaras de foto y video digital semi-profesional y profesional	Alta

Los principales productos derivados del proyecto son el catálogo de videos admitidos a concurso y eventualmente premiados, el boletín de información, el website, el blog, las recomendaciones de uso del teléfono móvil y el resumen de prensa. Detallamos a continuación algunos de esos productos.

Boletín

Las herramientas de difusión son claves para el éxito del concurso y en todas las ediciones. Se ha utilizado el correo electrónico y se crearon boletines que periódicamente llegan a los inscritos potenciales participantes. Se elaboran unos 14 boletines por año que se envían a una base de datos de 5.000 centros educativos. También se utiliza la revista *Actualidad Docente* para difundir información.

Website

El sitio web es otro elemento clave en el proceso de Yourvid, ya que es el punto donde se insertan las producciones audiovisuales de los participantes, se distribuye información y se sensibiliza a la comunidad educativa e instituciones.

<http://www.yourvid.eu>

<http://info.telefonica.es/planeta/es/html/yourvid/yourvid.html>

Gráfico nº 2: Website de concurso Yourvid 2008 en Planeta Telefónica

Una forma diferente de vivir nuestros patrimonios

Telefónica

PlanetaTelefónica

Estás en PlanetaTelefónica - Yourvid.eu

yourvid.eu

CECE

La II edición de Yourvid.eu 2008 ya tiene ganadores

La segunda edición de YOURVID.EU 2008 ha finalizado y los organizadores ya han seleccionado los videos ganadores.

CATEGORÍA A 10-12
- Todos Unidos, todos juntos. Colegio Nuestra Señora de la Esperanza

CATEGORÍA B 13-16
- Las manos con color. Colegio La Inmaculada (Palaporta, Valencia)
- El agua. Colegio Fundación Pineda
- Celebración del día contra la Violencia de Género. Colegio Escuelas Ave María (Málaga)

CATEGORÍA C 17-18
- La cultura de la paz. IES Aucás-Domingo Rivera
- Algo más que un móvil. Colegio Monarca

PREMIO ESPECIAL A LA PARTICIPACIÓN
COLEGIO ERAN

¡Enhorabuena a los ganadores!

Telefónica y CECE invitaron a los colegios a realizar videos con el móvil de temas como la diversidad cultural, la solidaridad y la música. En esta edición participaron un total de 34 videos que han sido visualizados y han recibido el apoyo de centros escolares y compañeros. Los ganadores han recibido teléfonos móviles como premio a su participación y esfuerzo.

La celebración de este concurso ha sido promovida por la ALI (Asociación de Usuarios de Internet) y por un Comité de Impulso. El objetivo era lanzar un mensaje a la sociedad a favor del uso inteligente de Internet y concienciar a la propia

Nuestro Planeta

Yourvid.eu 2008 Videos participantes

CECE seleccionó un total de 34 videos para concursar en la II edición de Yourvid.eu. Los participantes contaron con el apoyo de los internautas que los vieron y pudieron votar por ellos. Los videos cumplieron con las expectativas y hablaban de los temas propuestos con imaginación y ganas de hacer algo diferente.

Mira los videos que participaron >>

Los ganadores del 2008

Todos Unidos, todos juntos
Andrés Cristóbal, Samuel Soto, Itzar Ramos
Coordinador: Jorge Moreno
Colegio Nuestra Señora de la Esperanza
[Ver más >>](#)

Las manos con color
Jesús Lantigua, Mario Calizares, Carla Castellanos, Amparo Pérez
Coordinador: Rafael Cascante
Colegio La Inmaculada (Palaporta, Valencia)
[Ver más >>](#)

Blog

El blog es un complemento que anima y refuerza la participación mediante la creación de foros temáticos relacionados con el concurso. El blog invita a la participación desde su página de bienvenida:

Estimados profesores y alumnos: Os damos la bienvenida a este Blog que hoy dedicaremos a la seguridad en Internet, con motivo del día de Internet Seguro. Este Blog estará disponible hasta el 30 de mayo y abierto a recibir comentarios, intereses e inquietudes acerca del uso seguro de los móviles en el ámbito educativo. Equipo Yourvid.eu

Este enfoque abierto y participativo ha facilitado las aportaciones de los jóvenes sobre gran variedad de temas, desde la diversidad cultural hasta la música en los teléfonos móviles e internet, la solidaridad desde la escuela...

Uso responsable del teléfono móvil

En el año 2007 y también en 2008 el uso de los teléfonos móviles se hizo conflictivo en los centros educativos, en parte debido al mal uso que se hacía del mismo. Por esta razón unos de los productos desarrollados fue una guía de buen uso del teléfono móvil. A continuación se muestran algunas recomendaciones para el uso responsable del móvil, difundidas como parte del proyecto:

- Sé prudente al utilizar el móvil si estás realizando a la vez otra tarea que implique una exigencia elevada de atención.
- En el centro educativo respeta las normas marcadas en cuanto al uso del teléfono móvil.
- No se debe fotografiar, ni grabar a nadie si no se tiene una autorización.
- No facilitar el número de móvil, ni datos personales a personas que no conozcas.
- No contestes al *spam*.
- Utiliza tu imaginación para encontrar usos innovadores del móvil, no para hacer un uso inapropiado del mismo.
- Los móviles incorporan el acceso a contenidos multimedia; puede haber ocasiones en las que convenga asegurarse de la conveniencia de esos contenidos: fotos, animaciones, etc.; tal es el caso del uso del móvil por menores. Como norma general, los contenidos deben respetar la legalidad vigente. En caso necesario, deberá denunciarse ante las instancias competentes.

Noticias

Las noticias que aparecen en la prensa escrita y digital son valiosas para Yourvid, entre otras cosas porque permiten ampliar la difusión y dar a conocer los aspectos más relevantes y positivos de las actividades. Para controlar estos productos se hace una revisión periódica de la prensa utilizando buscadores como Google o Yahoo. A modo de ejemplo, si buscamos la palabra “Yourvid” en Google encontramos cerca de 4.000 referencias.

Aprendiendo de la experiencia: Yourvid en 2008 y 2009.

La técnica DAFO nos ha permitido identificar debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades de Yourvid. Con este análisis pretendemos transformar las amenazas en oportunidades y las debilidades en fortalezas.

- **Debilidades:** Dificultad para llegar con la información a los millones de usuarios potenciales. El rechazo al uso de las TICs por algunos docentes. Dependencia de las conexiones a Internet. La participación se reduce por falta de competencias técnicas para uso de video digital y redes.
- **Amenazas:** Falta de financiación que apoyen estas iniciativas. Prohibición del uso de móviles en centros educativos. Prejuicios asociados al uso de las redes sociales en la escuela y la familia.
- **Fortalezas:** Es innovador y favorece la creatividad e la innovación. Impulsa la solidaridad social desde la escuela. Favorece el aprendizaje visual. Mayor motivación de profesores y alumnos.
- **Oportunidades:** Promueve el aprendizaje permanente. Impulso de iniciativas solidarias en las redes sociales de video digital. Sensibilización y concienciación. Adquisición de las destrezas para el uso de las TICs.

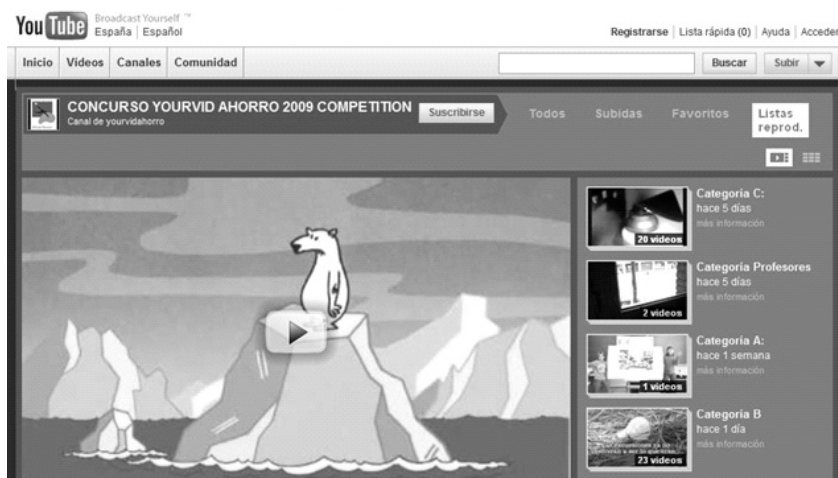
De este análisis surgen las propuestas de mejora que se materializan a finales de 2008 en la creación del nuevo Yourvid 2009, que incorpora nuevas orientaciones metodológicas, productos, diseño y temas solidarios. Se fundamenta en el Aprendizaje permanente y la Educación en valores, y refuerza procesos y orientaciones de trabajo que se venían realizando. Se han introducido mejoras en la metodología que promueven la innovación y creatividad, lo que permitirá obtener mejores resultados.

Tabla nº 3: Nuevo concepto de Yourvid 2009

Aprendizaje permanente	Formación en video digital. Formación en redes sociales y servicios Web 2.0. Mejora del uso de las TICs en la escuela.
Educación en valores	Educación intercultural. Educación para la solidaridad. Educación para el ahorro de energía y el uso de las energías sostenibles. Fomento del trabajo en equipo. Celebración de concurso Yourvid.

Durante 2009 hemos conseguido que Yourvid sea parte de la Campaña de Energía Sostenible 2009-2011 de la Comisión Europea. Esto le da un impacto más global a la iniciativa y se renueva el interés por participar en un tema de gran actualidad. El lema de la campaña es “Ahorra energía, sé solidario”.

Gráfico nº 3: Website del concurso Yourvid 2009 en YouTube



Metodología.

La metodología está basada en la teoría del aprendizaje significativo y del constructivismo social. Los protagonistas son los alumnos y profesores que están implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se promueve el trabajo colaborativo en equipo, la innovación y creatividad.

Tabla nº 4: Metodología, implicación y resultados del aprendizaje

Aprendizaje	Implicación	Resultados
Protagonistas: alumnado y profesorado.	Forman parte activa del proceso E-A.	Reconocimiento de competencias digitales y sociales.
Dinámico – creativo – innovador.	Crea e inventa.	Crea imágenes, secuencias, videos con teléfonos móviles y cámaras de video digital.
Colaborativo.	En equipo entre iguales y entre profesores y alumnos.	Organización en equipos eficaces que consiguen resultados y productos.
Constructivista.	Asocia y construye conocimiento.	Creación de entornos de aprendizaje mixtos: presenciales y virtuales.

En las primeras semanas del concurso, ya se han subido 55 videos a la web, ha habido 9287 reproducciones de los mismos, y 33 usuarios se han suscrito al canal de Yourvid 2009 en YouTube. Los comentarios de los usuarios a los videos muestran el gran interés que despiertan entre los jóvenes sus propias producciones audiovisuales, así como el trasfondo del mensaje de sostenibilidad que se pretende difundir.

Impacto en la comunidad educativa.

- Estudiantes: Más de 1600 alumnos que han participado en Yourvid han visto reforzadas sus competencias digitales y sociales.

- Profesores: Más de 500 profesores han incorporado una nueva metodología, más atractiva y motivadora para los jóvenes.
- Medios de comunicación: Más de 100 publicaciones especialmente la prensa digital y más de 4000 referencias en Google.
- Instituciones: Más de 50 instituciones tanto empresas como organismos de educación y ONGs han participado en distintas formas durante estos tres años, en España, Europa e Iberoamérica.

Conclusiones.

- Yourvid es una idea innovadora que se introduce con éxito en el ámbito de la escuela e instituciones españolas, europeas e iberoamericanas. Prueba de ello es su evolución desde 2007 hasta la participación en 2009 como *Partner* oficial en la Campaña de Energía Sostenible de la Comisión Europea.
- Existen una serie de barreras que hay que superar, especialmente las prohibiciones de uso de móviles en la escuela y los prejuicios asociados a las redes sociales. Hace falta una gran campaña de promoción y publicidad que contrarreste estos impedimentos.
- El video digital educativo es una poderosa herramienta al servicio de la educación, ya que se pueden crear recursos curriculares y extra curriculares para las clases.
- Este tipo de iniciativas contribuyen a la innovación y creatividad en la educación y gradualmente tiene mayor impacto y aceptación social.
- Es altamente motivador para los estudiantes y profesores de todas las materias.
- Los contenidos invitan a la escuela y la sociedad a concienciarse acerca de la tolerancia, diversidad y la cooperación con nuestros semejantes.
- Yourvid pone de manifiesto con sus producciones audiovisuales tecnológicas y solidarias la importancia de la educación en valores.
- Es conveniente hacer un mayor esfuerzo en la difusión para que los productos lleguen a un mayor número de usuarios.

- Se favorece el aprendizaje visual como una de las metodologías de aprendizajes del siglo XXI.
- Yourvid genera sinergias, con las empresas del sector tecnológico, educativo, instituciones y administraciones públicas, universidades, ONG, centros educativos y medios de comunicación.

Este proyecto está en pleno desarrollo y dará muchos frutos en el futuro, creando sinergias con otras iniciativas europeas y mundiales. Es una idea que genera simpatías en la escuela, que ayuda a formar una conciencia ciudadana y a fortalecer la conciencia del ahorro de energía en la familia y la escuela, por tanto es una actividad que apoya la educación en valores. Es también una idea fuerza que aúna varias acciones que trascienden el ámbito de la escuela y contribuyen a crear una sociedad más justa, solidaria y saludable para todos. Yourvid continuará creciendo en la medida en que seamos capaces de que esta idea sea apropiada por otras personas en diferentes escuelas de muchos países.

Bibliografía

Libros

Aronson, Ian David. *Creación de video digital*. Anaya Multimedia, Madrid, 2007.

Constantino Martínez, Aniceto: *Video Digital*. Anaya Multimedia, Madrid, 2007

Revistas

Actualidad docente n° 253. Febrero-Marzo 2009. Pág. 41. Confederación Española de Centros de Enseñanza. Madrid.

Publicaciones electrónicas

Bartolomé, A. "Web 2.0 and New Learning Paradigms". En *elearning papers* <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media15529.pdf>

"Tecnología móvil como instrumento pedagógico". En *Comunidad Escolar*, n° 796, 25 de octubre de 2006 <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/796/info8.html>

"Educación. La CECE convoca un concurso de vídeos en youtube para promover el ahorro de energía". (SERVIMEDIA) 19-01-2009. <http://ecodiario.eleconomista.es/sociedad/noticias/979574/01/09/Educacion-la-cece-convoca-un-concurso-de-videos-en-youtube-para-promover-el-ahorro-de-energia.html>

"Yourvid ahorro 2009". *Portal del menor*. 19/01/2009. Madrid. http://www.portaldelmenor.es/detalles.php?id_seccion=14&id_noticia=1129&edad=6

"Video digital en el aula" *Eduteka*. 01/09/2008. <http://www.eduteka.org/VideoDigitalCamara.php>

"Video Digital Educativo - Valoración de los alumnos". *La iniciativa de la comunicación*. 25/01/2007. <http://www.comminit.com/es/node/69140/338>

Educación para el desarrollo y audiovisuales en UNICEF Comité Español

DANIEL MUÑOZ LÓPEZ

UNICEF COMUNIDAD VALENCIANA

Si quiere ayudar a mi país, coja todo el dinero que tiene previsto destinar a Tanzania y gásteselo en el Reino Unido en explicar a sus ciudadanos las características de la pobreza y sus causas.

Julius Nyerere, ex-presidente de Tanzania

Podemos pensar en los niños como seres vacíos que deben llenarse o llenos de saberes y afectos que deben potenciarse.

Astorga y Pólit

Introducción.

Los centros educativos han tenido siempre, desde sus orígenes, su razón de ser en la formación humana, más allá de la formación académica. De un tiempo a esta parte, todos los agentes educativos están volviendo a esta concepción donde el centro educativo tiene como principal objetivo formar a nuestros jóvenes para consolidarlos como ciudadanos autónomos, activos y comprometidos con el mundo que les ha tocado vivir.

No es de extrañar que el interés por la educación en valores en la escuela se acreciente en los momentos presentes:

- Los medios habituales de transmisión de valores (familia, religión) parecen encontrarse en crisis y en transformación.
- Hay una demanda social de las propias familias, educadores y entidades y organizaciones relacionadas con la infancia, del refuerzo de la Educación en Valores en los distintos ámbitos, incluida la educación formal.

- Se manifiestan nuevos fenómenos sociales con fuerte dimensión ética y proyección hacia la juventud (inmigración, tecnologías de la comunicación, globalización).
- Los medios de comunicación invaden los hogares con mensajes, en ocasiones colmados de contravalores y pseudovalores.

Es en este sentido en el que las instituciones han de dotar a los centros educativos, no sólo de normativa en la cual apoyarse, sino también de instrumentos, estrategias y formación para que la Educación en Valores sea parte integral de todo el aprendizaje.

UNICEF desea y preconiza una educación en la que los valores, y en especial los valores democráticos, se sitúen en la dignidad que les corresponde, en parangón con los contenidos instructivos considerados como básicos. Ello supone un cambio sustancial en la escuela: la Educación en Valores debe constituir un objetivo básico ineludible y, por tanto, pedagógicamente organizado, no dependiente de la habilidad y sentimientos de unos buenos maestros sino sistematizado y dirigido por las instituciones competentes.

La Convención sobre los Derechos del Niño.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), aprobada en 1989 por la Asamblea de Naciones Unidas, es un tratado internacional de Derechos Humanos que desde su aprobación ha transformado la vida de los niños y sus familias en el mundo. Hoy en día, todos los países del mundo, a excepción de Estados Unidos y Somalia, han aceptado cumplir las normas de este tratado que reconoce como sujetos de derechos a los menores de 18 años, es decir, a todos los niños y niñas sin distinción.

La CDN constituye el marco de trabajo de UNICEF y la búsqueda de su cumplimiento para toda la infancia supone la misión de la organización en todo el mundo.

La Convención sobre los Derechos del Niño se compone de un total de 54 artículos, en los que se recogen los derechos fundamentales de la infancia. Estos derechos se agrupan en cuatro categorías básicas: a la supervivencia, al desarrollo, a la protección, y a la participación.

En 1990, España ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño por el procedimiento establecido a tal efecto, lo cual, según la propia Convención y el artículo 91.3 de la Constitución española, obliga al cumplimiento de la misma en toda su extensión, a la adaptación de la normativa nacional en todo lo contradictorio con aquella o no regulado y al desarrollo de sus principios desde el ámbito nacional hasta el local para garantizar su cumplimiento.

Sirva tan sólo como ejemplo de la importancia que debe tener la CDN en las políticas legislativas y sociales el siguiente artículo: “17 Acceso a la Información. Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual, moral y su salud física y mental.”

Educación para el desarrollo.

La Educación para el Desarrollo es uno de los principales compromisos del UNICEF con la infancia y con la sociedad en general. Sólo desde la sustitución de los valores vigentes en los países ricos, basados en la injusticia y la falta de solidaridad con el resto del planeta, por otros centrados en la tolerancia, la paz, la justicia social, la igualdad y el respeto al medio ambiente es posible construir un verdadero desarrollo sostenible y garantizar el cumplimiento de todos los Derechos Humanos de las personas menores de 18 años recogidos en la Convención de los Derechos del Niño.

Según UNICEF, la Educación para el Desarrollo es un proceso que desarrolla actitudes y valores, tales como la solidaridad, paz, tolerancia o justicia social, y que dota a los individuos de conocimientos y aptitudes que les permitirán fomentar esos valores y generar cambios en sus propias vidas y en la de los individuos de sus comunidades, tanto a nivel local como mundial.

Este proceso educativo tiene 3 objetivos fundamentales:

1. Conocimiento de los derechos de la infancia. Apoyar y fortalecer el conocimiento de la CDN, su uso y aplicación en escuelas y otras instituciones educativas y cívicas, para asegurar que los niños, niñas, jóvenes, docentes y, en general, personal con responsabilidades en este entorno, tengan un

rápido acceso al conocimiento y los servicios necesarios para el desarrollo de estos derechos.

2. Participación y compromiso cívico. Apoyar y potenciar las capacidades de los niños, niñas y jóvenes para participar en las decisiones que afecten a sus derechos y ser empoderados como defensores de sus propios derechos y de los de los demás.
3. Solidaridad global. Mantener informados a los niños, niñas y jóvenes sobre las necesidades de desarrollo global y reconocer el trabajo de UNICEF en este campo, así como dar oportunidades para ejercer la solidaridad y movilizar recursos económicos de manera sostenible y responsable para apoyar los programas de cooperación de UNICEF a favor de los derechos de la infancia.

La Educación para el Desarrollo según UNICEF se fundamenta en un proceso de aprendizaje sencillo y articulado en tres estadios de conocimiento:

- Conocer. Donde se produce un aprendizaje cognitivo y conceptual sobre uno o varios temas concretos o generales relacionados con la solidaridad y los Derechos Humanos.
- Reflexionar. Donde se interiorizan los conocimientos anteriormente aprendidos pasando a formar parte de la escala personal de valores.
- Actuar. Donde todo el aprendizaje anterior cristaliza en acciones individuales o colectivas con el objetivo de impulsar o mejorar el cumplimiento de los principios éticos que se han asumido.

El eje fundamental para que este proceso de aprendizaje se lleve a término y, por tanto, para la consecución adecuada de esta Educación para el Desarrollo, es la promoción de la participación infantil y juvenil. Es por ello que, dentro de la Educación para el Desarrollo, nos centraremos en la definición, articulación y beneficios de este nuevo concepto que nace con la CDN y con la concepción por primera vez en la historia de los niños y niñas como sujetos activos, convirtiéndose en la piedra angular sobre la que debe girar, no sólo cualquier proceso educativo, sino todos los procesos que tengan que ver con ciudadanos menores de 18 años.

Entre las personas adultas, la idea de que los niños deberían participar provoca reacciones de desconfianza, duda o miedo y algunas veces imaginamos que darles a los niños la oportunidad de expresar sus ideas es sinónimo de darles el control total y dejarles que se hagan cargo del mundo. Hoy en día, los niños y niñas

representan aproximadamente el 35% de la población mundial, sin embargo, sabemos poco acerca de lo que les gusta o lo que les gustaría que cambiase. En otras palabras, les ofrecemos pocos espacios y oportunidades para que expresen sus propias ideas y opiniones. La necesidad de considerar a los niños y niñas como sujetos activos de nuestra sociedad es cada vez más grande y también lo es la necesidad de formar personas capaces de decidir sobre su propio desarrollo y de aportar juicios y soluciones en sus familias, escuelas y comunidades.

A pesar de que todas las personas podemos tener más o menos claro cuándo somos partícipes en algo o no lo somos, el concepto de participación no resulta fácil de definir. Si miramos en el diccionario las acepciones del término participación, veremos que significa: “tomar parte en una cosa; recibir una parte de algo; compartir; tener las mismas opiniones e ideas que otra persona; dar parte, noticias, comunicar”. Por lo tanto, vemos que participar básicamente se centra en tres puntos: recibir, tomar parte de algo y compartir.

Una de las definiciones más completas y aceptadas en la comunidad internacional es la que elabora Roger Hart (1993), quien afirma que “la participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive”.

La participación infantil supone colaborar, aportar y cooperar para el progreso común; así como generar en los niños, niñas y jóvenes confianza en sí mismos y un principio de iniciativa. Además, la participación infantil ubica a los niños y niñas como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les competen directamente en la familia, la escuela y la sociedad en general.

De igual forma, la participación infantil nunca debe concebirse como una simple participación de niños y jóvenes, sino como una participación en permanente relación con los adultos, y debe ser considerada como un proceso de aprendizaje mutuo tanto para los niños como para los adultos.

Al mismo tiempo, es importante subrayar que la participación social es un derecho humano esencial de toda persona, y una sociedad puede considerarse democrática cuando todos sus ciudadanos y ciudadanas participan. La participación es uno de los componentes más importantes de la construcción de la democracia y, a través de ella, se contribuye a asegurar el cumplimiento de otros derechos.

Si nos centramos en la capacidad de participar y su desarrollo, es esencial partir del postulado de que cada uno de los niños y niñas que vive en diferentes partes del planeta desarrolla de distinta forma y ritmo los diversos aspectos que conforman la inteligencia. Cada uno vive y se desenvuelve en medios y culturas diferentes y a lo largo de su vida ha vivido múltiples experiencias y enseñanzas, de tipo formal e informal, que determinan sus capacidades en los distintos niveles del desarrollo infantil. Por lo tanto, las aptitudes dependen de su entorno, así como de las oportunidades de cada uno para realizarlas.

Por otra parte, existen muchas teorías sobre el desarrollo de la identidad en la etapa de la niñez y la adolescencia, y muchas de ellas coinciden en que al final de estas dos etapas la participación comunitaria ocupa un lugar considerable. Sin embargo, cada período necesita tipos diferentes de participación.

Esto nos lleva a preguntarnos sobre cuales son los espacios donde propiciar o fomentar esta participación. Muchos expertos en participación infantil afirman que existen tres espacios básicos donde esta se puede desarrollar: el nivel familiar, el nivel escolar y el nivel local o municipal.

La familia es la primera instancia de socialización para el desarrollo de la participación infantil. Parte de su importante papel en este proceso radica en la forma de potenciar en la infancia y la adolescencia las capacidades de acciones participativas y el sentido de responsabilidad social; aunque por otra parte, el ámbito de la familia es un lugar al cual resulta complejo llegar de forma directa. De esta forma, puede resultar favorable que los padres y madres intervengan o, al menos, presencien experiencias de participación infantil real en otros escenarios como la escuela y la comunidad.

La escuela es el segundo espacio fundamental para potenciar la participación en los niños y jóvenes. Sin embargo, a pesar de este hecho, algunas prácticas educativas tradicionales se han opuesto a que en la escuela se adopten y desarrollen experiencias de participación infantil real. Los objetivos formativos de las instituciones educativas, principales agentes socializadores del Estado, se centran fundamentalmente en torno a unos valores de estabilidad y defensa de la democracia. Además, en el ámbito escolar se puede decir que el desarrollo de experiencias prácticas de participación infantil no sólo cuestiona los miedos a un sistema educativo sin reglas ni control, sino que resulta determinante en el aprendizaje de los derechos y responsabilidades tanto individuales como colectivas.

El nivel local o municipal es el tercer campo para la participación infantil. El municipio es el espacio de participación ciudadana, incluyendo a la infancia, más importante en el proceso de consolidación de una democracia. El ámbito local es la esfera donde las personas desarrollan gran parte de su vida social y afectiva y donde ésta se articula con la de los demás. En este sentido, la solución al problema de la falta de participación infantil exige más acciones efectivas en los contextos locales.

Según un informe realizado por UNICEF-Comité País Vasco,¹ mediante una participación infantil activa en el municipio, “se promueve la educación cívica de la infancia en la ciudad. Los niños y jóvenes conocen más su ciudad, se sienten más ‘miembros activos’ del desarrollo de su comunidad, comprenden mejor cómo y por qué deben ser ciudadanos partícipes de sus ciudades. Al llevarse a cabo prácticas de participación infantil a escala local, los menores sienten un cierto protagonismo que aumenta su sentimiento de pertenencia e implicación para con la ciudad.”

Centrándonos en el espacio de la escuela, existen las *pedagogías críticas* que ven a la educación como un agente liberador y a las escuelas como espacios democráticos enfocados a potenciar a la persona y a la sociedad. Esto nos lleva a mencionar a algunos de sus autores más representativos como Paulo Freire, Henry Giroux o Michael Apple. Según Freire, “...la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.”² La educación no era sólo información, sino participación dirigida a un cambio; lo que supone enfocar la participación como un agente de transformación social.

Cuando nos centramos más en la participación en la escuela, Giroux afirma: “...las escuelas se han de ver como esferas públicas democráticas dedicadas a potenciar a la persona y sociedad.”³ Otro punto de vista similar en relación con la escuela es el que está centrado en la democratización escolar, que concibe la escuela como un lugar para la preparación democrática, permitiendo el ejercicio de la autonomía y de la participación. Este criterio entiende la participación como un fin en sí mismo y como preparación para la intervención futura en la sociedad. Esta teoría ve la participación como un concepto de igualdad y libertad de la persona y también se centra en la importancia de las decisiones colectivas. Los mejores representantes de esta corriente son el movimiento de la *Escuela Nueva* y algunos autores como A. Ferrière y, en España, Giner de los Ríos y Cossío, ambos miembros de la Institución de Libre Enseñanza y pioneros de la democratización escolar en España.

Otro aporte importante en este ámbito es la *pedagogía en libertad*, que hace referencia a la *Escuela Moderna* y que surge con el concepto de que, desde nuestros primeros años de vida, los seres humanos aprendemos a ser libres y solidarios con los demás. Al mismo tiempo, este enfoque concibe la participación como una responsabilidad compartida y como un acto de cooperación y responsabilidad.

En estas corrientes mencionadas vemos que la acción educativa es un elemento de transformación social que lleva a la participación y al cambio. De igual forma, la participación es un fin en sí mismo, así como un canal para alcanzar más altas metas educativas.

Una de las principales claves para la participación es que los niños y niñas conozcan que tienen derecho a participar, por lo que es importante promover acciones de sensibilización para que se conozca la Convención sobre los Derechos del Niño. Asimismo, es fundamental que todos los niños tengan un buen acceso a la información y aprendan a ponerla al servicio de su aprendizaje, adquiriendo habilidades sociales y de pensamiento crítico mediante un proceso de acompañamiento y autonomía progresiva.

El papel de los adultos en la participación infantil exige la aceptación de las capacidades de los niños y niñas y el respeto a sus opiniones, para lo cual es necesario:

- Escuchar, crear espacios de consulta y diálogo.
- Saber empatizar con los niños y niñas.
- Respetar las dinámicas y procesos de cada grupo.
- Salvar la desconfianza generacional.
- Aprender que los niños y niñas también pueden enseñar a los adultos.
- Reforzar positivamente a los niños y niñas.
- Servir como modelo de conducta: el monitor o monitora debe tener una actuación coherente con los objetivos que se plantea conseguir con el grupo.

La propuesta educativa de UNICEF Comité Español.

Dentro del marco antes mencionado, UNICEF Comité Español ha establecido una propuesta de Educación para el Desarrollo dirigida principalmente a la educación formal, a los centros educativos españoles, que utiliza como herramienta primordial las nuevas tecnologías. Se trata de un itinerario de compromiso creciente con la organización y que se concreta en tres proyectos complementarios:

Enrédate con UNICEF

Es el proyecto educativo que desarrolla el enfoque de la Educación para el Desarrollo según UNICEF a través de la producción de materiales educativos destinados a facilitar a los docentes recursos materiales y metodológicos. En cada curso escolar se desarrollan materiales para Educación Infantil, Primaria y Secundaria que se organizan en la web www.enredate.org como gran centro de recursos educativos.



Los principales activos que ofrece son:

- Diferencia las dos audiencias (beneficiarios principales), los niños y jóvenes y el profesorado, marcando dos itinerarios distintos para cada uno de ellos dentro de la misma página y estableciendo interconexiones entre estos dos itinerarios. Cada uno de los itinerarios tiene propuestas propias y está adaptado totalmente a sus usuarios.
- Se motiva la participación y el encuentro entre los usuarios, jóvenes y profesorado, promoviendo en secciones diversas la interconexión entre los mismos y la creación de redes solidarias.
- La usabilidad de la página. Se ofrece un mapa web, una navegación sencilla, una nomenclatura clara y una legibilidad adaptada a los usuarios, así como un buscador potente y útil.
- Se tratan explícitamente temas de gran demanda como interculturalidad o igualdad de género.
- En cuanto a los educadores y a su espacio en la Web, las actividades prácticas que se les ofrecen son muy visibles y accesibles.

Esta Web ha sido diseñada por un equipo de UNICEF Comité Español experto en Educación para el Desarrollo y en la aplicación pedagógica de las nuevas tecnologías, contando con el apoyo externo para las cuestiones más técnicas. Los materiales básicamente son los siguientes:

- Artículos y reportajes sobre temas específicos relacionados con la situación de la Infancia y los Derechos Humanos. Dichos artículos llevan aparejadas actividades prácticas para realizar en clase de modo que se propone un trabajo informativo y explicativo de lectura con puesta en común, y un trabajo práctico con actividades didácticas para fomentar el debate, el conflicto, y, con ello, el aprendizaje.
- Material multimedia. Juegos, cine, cómic, locuciones, etc. Su objetivo es buscar un aprendizaje directo en los niños y niñas con acompañamiento del profesor, mediante su experiencia directa en la utilización de los mismos.
- Centro de recursos. Espacio destinado a los educadores donde se ofrece metodología, contenidos y, sobre todo, una biblioteca virtual de actividades prácticas “tipo” para aplicar a cualquier asignatura y a cualquier tema relacionado con la solidaridad que se quiera tratar.
- Recursos de participación. Espacios que buscan la intervención y el intercambio entre los usuarios, y que se articulan de forma progresiva; desde

un libro de visitas, pasando por la publicación de artículos o de noticias sobre las actividades que se están llevando a cabo en el centro educativo, hasta la posibilidad de realizar chats o contar con una minisite dentro de la Web para realizar un proyecto solidario.

Además de la Web, el programa se complementa con DVDs interactivos sobre distintos temas de solidaridad dirigidos a niños, niñas y jóvenes con el objetivo de fomentar su aprendizaje a través de juegos, películas, historias de vida y otro material audiovisual. Este recurso multimedia tiene el mismo desarrollo pedagógico que el de la Web pero está centrado en un tema determinado, de tal forma que pretende un aprendizaje más específico y ofrece la posibilidad de trabajar una temática concreta a lo largo de un curso.

Los materiales del programa se renuevan anualmente y, para ello, se tiene fundamentalmente en cuenta la retroalimentación que de dicho material ofrecen sus usuarios. La evaluación de los materiales se fundamenta principalmente en varios parámetros:

- La observación y el intercambio directo de los educadores de Unicef Comité Español que visitan los centros educativos para dar seguimiento y asesoramiento.
- La valoración directa que los usuarios realizan a través de la Web, mediante formularios on-line y el boletín electrónico que se les envía.
- La valoración directa que los usuarios realizan mediante formularios que se envían por medios tradicionales a los centros educativos inscritos en el programa.

El objetivo principal del programa es, evidentemente, fomentar la Educación para el Desarrollo en la infancia y juventud en los centros educativos como espacio vital de socialización. Además, la utilización de las nuevas tecnologías en el proyecto tiene una triple finalidad: facilitar la difusión de los contenidos y la información entre los usuarios, educar a los alumnos y alumnas en la buena utilización de Internet y fomentar el intercambio y la participación on-line de los usuarios.

Se pretende mostrar la situación de la infancia, la juventud y la mujer de los países del sur, y fomentar la asunción de valores solidarios a partir de la participación, aprovechando las nuevas tecnologías.

Campaña Gotas para Níger

Gotas para Níger es la campaña educativa de cooperación con un programa de UNICEF en el terreno. El objetivo es que los centros educativos realicen acciones sencillas basadas en los materiales educativos de Enrédate que les permitan crear las condiciones necesarias para dar a conocer una problemática en un lugar concreto del planeta y dar la posibilidad de participar en la solución de ese problema a través del soporte del trabajo de UNICEF.

Esta campaña pretende sensibilizar y educar a los niños, niñas y jóvenes sobre la importancia del agua, y sobre la falta diaria de ella para millones de niños y lo que esto supone para sus vidas y la vulneración de sus derechos básicos. Para ello se centra en un país como Níger, donde más del 60% de la población no tiene acceso a agua potable.

En la web www.gotas.enredate.org se van actualizando los resultados obtenidos y se publican noticias, imágenes y vídeos de las actividades desarrolladas por los centros participantes.

Unicef Gotas - Comunica - Windows Internet Explorer

http://gotas.enredate.org/comunica.php

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

Unicef Gotas - Comunica

PRESENTACIÓN DE LA CAMPAÑA GOTAS PARA NÍGER EN CASA ÁFRICA
Casa África y UNICEF Comité Español se unen por...
[Leer noticia](#)
1 de 4 > <

UNICEF en Níger
Conoce algo más sobre Níger y sobre cómo trabaja UNICEF. Comparte nuestros próximos retos.
[Ver más +](#)
unicef unidos por la infancia

Difunde la campaña

Gotas, gotas, gotas. Sumando gotas. Poniendo gotas. En Níger los niños y las niñas tienen muy difícil llegar a cumplir cinco años. De hecho, uno de cada cinco no lo conseguirá. A veces, unas gotas pueden ser la clave. Invita a otras personas a poner su gota. Ayúdanos a difundir la campaña.

Tu Nombre:

Nombre de tu amigo:

Tu mensaje:

Email de tu amigo:

En lo referente a los materiales de la campaña Gotas para Níger, su creación, tipología, desarrollo pedagógico y evaluación son idénticas a las del programa Enrédate con Unicef, pero centradas en los Derechos de Supervivencia y en la situación de los niños y niñas en Níger. Cabe mencionar que la evaluación en ambos proyectos no sólo se refiere a los contenidos pedagógicos, a su idoneidad, adaptabilidad o funcionamiento en la práctica, sino también a los aspectos procedimentales de la utilización de los proyectos, esto es, a la utilización de los audiovisuales y las nuevas tecnologías como medio para el aprendizaje y la formación humana.

El objetivo de esta minisite, además del informativo, es fomentar que los propios niños, niñas y adolescentes se impliquen de forma interactiva intercambiando información de las acciones que realizan y creando grupos virtuales que impulsen la consecución de los objetivos previstos desde distintos puntos de la geografía española.

Escuelas Amigas de UNICEF

Es la iniciativa a través de la cual los centros educativos se pueden convertir en aliados de UNICEF para el desarrollo de su misión de una manera integral.

Ser Escuela Amiga de UNICEF significa unirse al esfuerzo que desarrollan centros educativos de todo el mundo que llevan un paso más allá su compromiso con los derechos de la infancia, añadiendo a un formidable esfuerzo educativo en valores de solidaridad y ciudadanía global unas aportaciones económicas de enorme importancia en el corto plazo.

Dado que los centros educativos están compuestos por individuos distintos desde el punto de vista pedagógico y también son organismos colegiados, es fundamental que dicha propuesta proponga una diferenciación en todos sus materiales mediante distintas tipologías de usuarios:

- **APRENDO:** Esta es la opción para los menores de 18 años de edad y para los que no son profesionales de la educación. Recogemos datos muy básicos que nos permitan contactar con los enredados por correo electrónico y a los usuarios utilizar los servicios de participación de la web (opina, vota, publica, etc.).

- **ENSEÑO:** Para las personas pertenecientes al sector docente en cualquiera de sus variantes (educador, responsable, estudiante, técnico, etc.) esta es la opción más interesante. Disfrutan de las posibilidades del usuario **APRENDO** y además acceden a recursos educativos, intercambian experiencias y forman, a título individual y personal, parte de la red de docentes solidarios de Enrédate. Recogemos datos que nos permitan tener información sobre el perfil de usuario de Enrédate.
- **CENTROS:** Instituciones educativas que deciden suscribirse a las campañas de Gotas para Níger o son Escuelas Amigas de UNICEF. Deciden colaborar con la misión de UNICEF y asumen distintos niveles de compromiso. Según el grado de compromiso podrán establecerse distintos niveles de apoyo y seguimiento.

Los perfiles **APRENDO**, **ENSEÑO** Y **CENTROS** (en lo que se refiere a participar en las campañas) se suscriben directamente a través de la web de Enrédate.

Conclusiones.

La principal conclusión que podemos extraer del trabajo de Educación para el Desarrollo realizado por UNICEF Comité Español utilizando las nuevas tecnologías, son los claros beneficios que estas ofrecen tanto como instrumento de aprendizaje como por su facilidad para llegar a un público más amplio que con los sistemas tradicionales, democratizando la información y el conocimiento de temas de solidaridad entre toda la población objeto de los proyectos.

Únicamente mediante la utilización de herramientas multiplicadoras como las nuevas tecnologías, unida a una estrategia de formación de formadores dirigida al público docente, es posible llevar al campo educativo toda la formación humana en Derechos Humanos que pretende UNICEF y otras muchas organizaciones. De cualquier otra forma, grandes esfuerzos y recursos económicos quedan, o bien minimizados por el poco público al que llegan con procedimientos tradicionales, o se vuelven obsoletos con gran rapidez en cuanto a forma y/o fondo.

Asimismo, la utilización de los audiovisuales y en concreto de las nuevas tecnologías en la Educación para el Desarrollo ofrece de forma indirecta la posibilidad de educar en el buen manejo de estas herramientas. Es un hecho que los niños, niñas y jóvenes de la actualidad utilizan y reciben información a diario a través de estos medios, es por tanto obvio que deben recibir una formación que potencie

los beneficios de estos instrumentos y paliar los efectos negativos que en las personas menores de 18 años puede tener su utilización sin control.

Para finalizar, cabe destacar también el gran beneficio que las nuevas tecnologías tienen en el fomento y desarrollo de la participación infantil y juvenil, ofreciendo espacios virtuales para compartir y crear conjuntamente, niños y adultos, sin importar su ubicación geográfica.

Notas

- 1 UNICEF-COMITÉ PAÍS VASCO (2001). *Un enfoque de construcción de ciudadanía: Manual sobre el Derecho a la participación*. UNICEF.
- 2 FREIRE, PAULO. *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. Madrid. 2002, pág. 7.
- 3 GIROUX, HENRY. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. Barcelona. 1990.

Bibliografía

- FREIRE, PAULO. *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. Madrid. 2002.
- FOUNTAIN, SUSAN. *Education for Development: A Teacher's Resource for Global Learning*. UNICEF/Hodder & Stoughton, London. 1995.
- GIROUX, HENRY. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. Barcelona. 1990.
- MASTERMAN, L. *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid. 1993. Ed. de la Torre
- COROMINAS, A. *La comunicación audiovisual y su integración en el curriculum*. Barcelona. 1994. Graó.
- DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. Madrid. 1996. Editorial Santillana.
- NACIONES UNIDAS. *Convención de los Derechos del Niño*. Nueva York. 1989.
- HART, ROGER. *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*. UNICEF International Child Development Centre, Florence, Italy. 1992.
- HART, ROGER. *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Ensayos Innocenti, N° 4. UNICEF Oficina Regional para América Latina y el Caribe. 1993. Santafé de Bogotá, Colombia.
- UNICEF COMITÉ ESPAÑOL. *Enrédate con Unicef, un programa de Educación para el Desarrollo*. España. 2000.
- UNICEF-COMITÉ PAÍS VASCO. *Un enfoque de construcción de ciudadanía: Manual sobre el Derecho a la participación*. UNICEF. 2001.

